

König, Johannes; Wagner, Christine; Valtin, Renate
**Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der
Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA**

Münster : Waxmann 2011, 464 S.



Quellenangabe/ Reference:

König, Johannes; Wagner, Christine; Valtin, Renate: Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA. Münster : Waxmann 2011, 464 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-209000 - DOI: 10.25656/01:20900

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-209000>

<https://doi.org/10.25656/01:20900>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jugend Schule Zukunft

Johannes König
Christine Wagner
Renate Valtin
Mit Beiträgen von
Corinna Schmude



Psychosoziale Bedingungen der
Persönlichkeitsentwicklung

Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA

WAXMANN

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2482-1

© Waxmaun Verlag GmbH, 2011
Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Awerbeck, Münster
Umschlagabbildung: © Frank Rohde – Fotolia.com
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

DANKSAGUNG

Eine fast acht Jahre umfassende empirische Untersuchung durchzuführen ist allein mit universitären Geldmitteln nicht möglich. Deshalb bin ich der Deutschen Forschungsgemeinschaft und den Gutachtenden besonders dankbar, dass fünf Anträge zum Start und zur Weiterführung dieses Projekts bewilligt und somit eine Längsschnittstudie von Beginn der 2. Klasse bis zum Ende der 9. Klasse ermöglicht wurde. Dass unser Antrag, die Untersuchung bis zum Ende von Klasse 10 zu finanzieren, abgelehnt wurde, haben wir mit einem weinenden und einem lachenden Auge zur Kenntnis genommen: hätte sich doch die Gelegenheit ergeben, Trends über mehrere Jahre zu verfolgen und reichhaltiges Material über Jugendliche am biographisch wichtigen Abschluss der Sekundarstufe I zu erhalten. Andererseits waren wir erleichtert, blieben uns doch der ungeheure organisatorische Aufwand einer erneuten Datensammlung an über 100 Schulen erspart und das Überwinden der datenschutzgesetzlichen Hürden, die sich mit der von uns geplanten Erfassung von Intelligenz und Schulleistungen ergeben hätten.

Dieses Buch wäre nicht entstanden ohne Dr. Johannes König (jetzt Professor an der Universität zu Köln) und Dr. Christine Wagner, die an der Auswertung dieser Studie auch dann noch mitgearbeitet haben, als ihre Projektstellen längst abgelaufen waren, und die über mehrere Jahre ihre private Zeit geopfert haben und ihr statistisches Methoden-*know-how* zur Verfügung stellten. Ihnen möchte ich meinen besonderen, tief empfundenen Dank aussprechen. Es ist ein großer Gewinn, dass die vor etwa zehn Jahren erhobenen Daten mit den heute zur Verfügung stehenden Methoden bearbeitet werden.

Zu großem Dank verpflichtet bin ich auch all jenen anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die zu verschiedenen Zeitpunkten an der Erhebung und Auswertung der Daten und an der Veröffentlichung von Projektergebnissen beteiligt waren: Dipl.-Päd. Kerstin Darge, Dipl.-Psych. Susanne Jena, Dr. Gudula Ostrop, Dipl.-Psych. Heidrun Rosenfeld, Dr. Corinna Schmude, Dr. Martina Stallmann, Dr. Oliver Thiel, Dr. Mattea Wagener und Dipl.-Psych. Christoph Wissner. Corinna Schmude hat zum Thema „Berufliche Orientierung“ ihre Habilitationsschrift verfasst, deren Ergebnisse in diesem Buch enthalten sind. Mein Dank gilt auch der tatkräftigen Unterstützung von Andrea Aretz, Christina Baur, Catrin Pitton und Andreas Schwartz von der Universität zu Köln, die an der Endredaktion des Manuskripts mitgearbeitet haben.

Besonders danken möchte ich aber den Tausenden von Jugendlichen, die nicht nur Kreuze in unseren Fragebogen „Schule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern“ setzten, sondern auch in den offenen Fragen ernsthaft ihre Sorgen und Nöte mit der Schule schilderten. Möge dieses Buch dazu beitragen, dass ihren Wünschen und Erwartungen in Bezug auf eine jugendgerechte Schule besser entsprochen wird als bisher.

Renate Valtin, im Februar 2011

INHALT

I	RAHMENKONZEPT UND FORSCHUNGSSTAND.....	7
1	Theoretischer Rahmen der AIDA-Studie	8
1.1	Einleitung	8
1.2	Theoretisches Rahmenmodell zur Adaptation im Schulalter	8
1.3	Allgemeine Fragestellungen der AIDA-Studie	13
2	Exogene Faktoren.....	15
2.1	Schulisches Angebot als Erfahrungskontext	15
2.2	Außerschulische soziale Stützsysteme	25
3	Ich-Stärke und Leistungsvertrauen als zentrale Bereiche der schulbezogenen Persönlichkeitsentwicklung.....	34
3.1	Konzeptualisierung der Persönlichkeitsbereiche.....	34
3.2	Ich-Stärke	35
3.3	Leistungsvertrauen	49
4	Der „Ertrag“ im Schulalter: die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben	57
4.1	Schulerfolg: Schulnoten	58
4.2	Positive Einstellung zur Schule: Schulfreude	63
4.3	Geschlechtsrollenorientierung.....	67
4.4	Selbstständigkeit.....	72
4.5	Berufliche Orientierung.....	73
II	ANLAGE DER STUDIE.....	77
5	Stichprobe.....	78
5.1	Gesamtstichprobe	79
5.2	Panelstichproben	83
5.3	Anmerkungen zur Stichprobenqualität.....	84
6	Instrumente, Skalierung und Dimensionierung.....	86
6.1	Prädiktoren	86
6.2	Mediatoren	98
6.3	Erträge	112
7	Statistische Auswertungsverfahren	124

III	DESKRIPTIVE BEFUNDE ZUR PERSÖNLICHKEITS- ENTWICKLUNG VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN DER SEKUNDARSTUFE I.....	131
8	Prädiktoren: Soziokulturelle Herkunft, schulische und außerschulische soziale Stützsysteme.....	132
8.1	Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)	132
8.2	Klassenklima als soziales Stützsystem in der Schule.....	133
8.3	Merkmale der sozialen Stützsysteme Familie und Freunde.....	139
9	Mediatoren: Ich-Stärke und Leistungsvertrauen	146
9.1	Allgemeine Ausprägungen und Veränderungen in den Skalen zur Ich-Stärke	146
9.2	Allgemeine Ausprägungen und Veränderungen in den Skalen zum Leistungsvertrauen	151
9.3	Allgemeine Ausprägungen und Veränderungen der aggregierten Konstrukte Ich-Stärke und Leistungsvertrauen.....	154
9.4	Interindividuelle Unterschiede und Veränderungen	157
10	Erträge: die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	165
10.1	Schulnoten	165
10.2	Schulfreude.....	168
10.3	Geschlechtsrollenorientierung.....	170
10.4	Selbstständigkeit.....	174
10.5	Berufliche Orientierung.....	178
IV	AUSGEWÄHLTE ANALYSEN.....	186
11	Bildungsherkunft und Bildungsgang.....	187
11.1	Statuserhaltende und statusverändernde Bildungsgänge.....	187
11.2	Bildung von Gruppen	188
11.3	Ich-Stärke und Leistungsvertrauen.....	189
11.4	Schulnoten und Schulfreude.....	194
11.5	Familiäre Prozessmerkmale	195
12	Klassenklima und leistungsnah Persönlichkeit	198
12.1	Individuelle und kollektive Klassenklimaeffekte?	198
12.2	Kausalanalytische Modellierung	206
13	Außerschulische soziale Stützsysteme und leistungsnah Persönlichkeit	213
13.1	Außerschulische soziale Stützsysteme und Ich-Stärke	214
13.2	Außerschulische soziale Stützsysteme und Leistungsvertrauen	221
14	Selbstwert und Schulnoten: Ergebnisse aus Kausalanalysen.....	226
14.1	Selbstwert und Schulnoten bei Jugendlichen	226
14.2	Selbstwert und Schulnoten bei männlichen und weiblichen Jugendlichen.....	227
14.3	Selbstwert und Schulnoten bei Jugendlichen aus Ost- und West-Berlin	228

15	Typologische Analysen zum Selbstwert	232
15.1	Bildung von Gruppen	232
15.2	Unterschiede in der Ich-Stärke, im Leistungsvertrauen und in den Schulnoten	235
15.3	Unterschiede in außerschulischen sozialen Stützsystemen	239
15.4	Erwartungswidrige Gruppen	241
16	Leistungsvertrauen und Schulnoten: Ergebnisse aus Kausalanalysen	246
16.1	Leistungsvertrauen und Schulnoten bei Jugendlichen	246
16.2	Leistungsvertrauen und Schulnoten bei männlichen und weiblichen Jugendlichen	248
17	Kausalanalysen zur Schulfreude	253
17.1	Klassenklima und Schulfreude	253
17.2	Außerschulische soziale Stützsysteme und Schulfreude	254
17.3	Leistungsvertrauen und Schulfreude	255
17.4	Schulnoten und Schulfreude	256
18	Typologische Analysen zu Schulnoten und zur Schulfreude	259
18.1	Schulnoten	259
18.2	Schulfreude	268
18.3	Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Erträgen	274
19	Typologische Analysen zur Geschlechtsrollenorientierung	281
19.1	Methodisches Vorgehen	281
19.2	Unterschiede nach Typ	285
20	Zur Entwicklung der beruflichen Orientierung	291
20.1	Berufswünsche und berufliche Orientierung	291
20.2	Berufswünsche als Ausdruck der Selbst- und Berufskonzeptentwicklung	295
21	Komplexe Mediatormodelle	306
21.1	Beziehungen zwischen Klassenklima, Leistungsvertrauen und Schulnoten	306
21.2	Beziehungen zwischen Familienklima, Leistungsvertrauen und Schulnoten ..	309
21.3	Beziehungen zwischen Klassenklima, Leistungsvertrauen und Schulfreude ..	311
21.4	Beziehungen zwischen Familienklima, Leistungsvertrauen und Schulfreude ..	313
22	Profilanalysen zu sozialen Ressourcen und zu Erträgen der Persönlichkeitsentwicklung	316
22.1	Profilanalysen zu sozialen Ressourcen	316
22.2	Profilanalysen zu Erträgen	328
22.3	Verknüpfung der Profilgruppen	343

V	RESÜMÉE	348
23	Diskussion der Ergebnisse: Dreizehn Thesen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.....	354
23.1	Die jugendliche Person als „Werk ihrer selbst“	354
23.2	Der verbindliche Rahmen: Schulische Sozialisationsbedingungen und ihre Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung	375
23.3	Jenseits von Schule: Adaptation in Abhängigkeit außerschulischer Stützung.	399
23.4	Heterogenität und Disparitäten in der Adoleszenz.....	404
24	Schlussbetrachtung	426
24.1	Ausblick und Anregungen für zukünftige Forschung	426
24.2	Die Jugendlichen haben das letzte Wort	430
	LITERATURVERZEICHNIS.....	433

I RAHMENKONZEPT UND FORSCHUNGSSTAND

1 Theoretischer Rahmen der AIDA-Studie

1.1 Einleitung

Seit etwa zehn Jahren steht die Messung von Schülerkompetenzen im Fokus der empirischen Bildungsforschung. Studien wie TIMSS, PISA und IGLU stellen umfassende, empirisch gestützte Erkenntnisse zum Leistungsstand und den Bedingungen des schulischen Kompetenzerwerbs von Heranwachsenden bereit. Damit erhalten die an den Prozessen schulischer Bildung Beteiligten – Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern sowie die auf den Ebenen der Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und der Einzelschule Tätigen – umfassende Bewertungsinformationen, die zuvor nicht vorhanden oder zugänglich waren: Kamen Bildungsstatistiken zuvor eher die Funktion zu, im Sinne einer *Input*-Orientierung die Verwaltung und Ausstattung im Bildungswesen zu regeln, umfasst das heutige Bildungsmonitoring darüber hinaus auch eine Qualitätssicherung, die im Sinne einer *Output*-Orientierung Informationen über Erfolg und Misserfolg in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems bereitstellt (Böttcher, 2007; Fend, 2008).

Auffällig ist jedoch, dass sowohl im öffentlichen Interesse an schulischer Bildung als auch in der empirischen Bildungsforschung vor allem die Sicherung und Steigerung von Fachleistungen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen (Cortina, 2007). Das Verfolgen und Erreichen kognitiver Ziele sind zweifellos zentrale Bestandteile des Schulbesuchs. Gleichzeitig besteht jedoch der Bildungsauftrag der Schule, wie er etwa in Lehrplänen staatlich verordnet wird, auch in nichtkognitiven Zielsetzungen, etwa in der Förderung einer günstigen psychosozialen Entwicklung von Schüler/inne/n. Empirische Analysen solcher Richtlinien legen den Schluss nahe, dass in ihrer Wertigkeit als Aufgaben der Schule nichtkognitive Zielsetzungen den kognitiven keinesfalls nachgeordnet sein müssen (Gruehn, 1995). Vor diesem Hintergrund erscheint es problematisch, dass die psychosoziale Entwicklung von Schüler/inne/n in der derzeitigen Reformdiskussion und in der empirischen Bildungsforschung nur am Rande beachtet wird (Cortina, 2007).

Ein grundlegendes Ziel der Studie *Adaptation in der Adoleszenz* (AIDA) ist es daher, im Bereich der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen, aber auch in weiteren Bereichen nichtkognitiver Zielsetzungen, die der Bildungsauftrag der Schule enthält, empirisch gestützte Erkenntnisse bereit zu stellen und damit der ergänzungsbedürftigen Forschungslage zu begegnen.

1.2 Theoretisches Rahmenmodell zur Adaptation im Schulalter

Wenn man den Einfluss der Schule auf kognitive Leistungen und die Persönlichkeitsentwicklung untersuchen will, ist ein theoretischer Rahmen vonnöten, der das Verhältnis von schulischem Kontext (Schule, Klasse, Unterricht) und seinen Auswirkungen beschreibt und erklärt. In der aktuellen Diskussion um die Wirkungsweise von Schule und

Unterricht finden Modelle, die zwischen der Angebotsstruktur schulischer Bildung und der Nutzung durch die handelnden Personen (vor allem Lehrer/innen und Schüler/innen) differenzieren, besondere Aufmerksamkeit (vgl. z.B. Helmke, 2003; Fend, 2008). Diese haben gegenüber sparsameren Modellen, die z.B. lediglich die Komponenten Input – Prozess – Output fokussieren, den Vorteil, dass die an schulischen Bildungsprozessen Beteiligten als *selbstständig handelnde Subjekte* in den Vordergrund treten (Fend, 2002; 2008). Es wird z.B. nicht von einer direkten Beziehung zwischen Prozess und Output ausgegangen, sondern der Annahme Rechnung getragen, dass dabei vermittelnde Faktoren – so genannte *Mediatoren* – eine bedeutsame Rolle spielen können (Brophy, 1999). Auch unser Rahmenmodell folgt in seiner Grundstruktur dieser Differenzierung (Abb. 1.1). Bevor wir im Folgenden genauer auf den Aufbau dieses Rahmenmodells eingehen, wollen wir einerseits Studien nennen, an denen wir uns in besonderem Maße orientieren bzw. die wir in enger Anknüpfung an unsere Vorgehensweise sehen und auf die wir daher nachfolgend wiederkehrend eingehen werden. Diese sind (vgl. Kasten 1.1):

- die Studien von Helmut Fend, insbesondere seine *Konstanzer Längsschnittstudie* (Fend, 1990a; 1994; 1997; 2003),
- die Studie *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter* (BI-JU), eine Kohorten- und Längsschnittstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin und des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel unter der Leitung von Jürgen Baumert (Baumert, Roeder et al., 1996; Köller, 1998; Schnabel, 1998; Gruehn, 2000) und
- die Studie von Marianne Horstkemper (1987) zum Thema *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen*.

Zum anderen wollen wir hervorheben, dass sich das Rahmenmodell in Abbildung 1.1 im Besonderen auf die AIDA-Studie bezieht. Die einbezogenen Konstrukte und Inhaltsbereiche stellen also lediglich einen *Ausschnitt* jener Prozesse dar, die im Zusammenhang mit der Adaptation im Jugend- und Schulalter sowie der Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden im Schulalter stehen und untersucht werden können. Unsere Auswahl enthält Konstrukte, die für die motivationale und affektive Bewältigung von schulischen Erwartungen und Anforderungen bedeutsam sind und über die wir mithilfe der im AIDA-Projekt erhobenen Daten auch empirisch begründete Aussagen treffen können. Das Modell bildet somit in erster Linie einen konzeptionellen Rahmen für hier verfolgte Forschungszwecke und genügt nicht einem Anspruch auf Vollständigkeit.

Kasten 1.1: Längsschnittstudien zur Persönlichkeitsentwicklung im Schulalter

Helmut Fend leitete vor rund 30 Jahren die so genannte „Konstanzer Jugendlängsschnittstudie“, auch bekannt als „Entwicklung im Jugendalter“ (Fend, Berger & Grob, 2009, S. 10):

„An der Jugenduntersuchung nahmen von 1979 bis 1983 jährlich etwa 2000 Kinder und Jugendliche aus der Großstadt Frankfurt und aus zwei ländlichen Regionen im

Bundesland Hessen teil (Kreise Bergstrasse und Odenwald). So konnte unter anderem das Aufwachsen in einer Metropole mit demjenigen in einem für Deutschland typischen ländlichen Gebiet verglichen werden. Die Jugendlichen wurden von der 6. bis zur 10. Schulstufe in ihren Klassenverbänden befragt. (...) Insgesamt beteiligten sich rund 3000 Schüler/innen aus Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen an mindestens einer der fünf Erhebungen. Die aus dem Jugendlängsschnitt vorliegenden Daten umfassen ein detailliertes Indikatorensystem zu den Sozialisationsbedingungen und Erziehungserfahrungen im damaligen schulischen Umfeld, im Elternhaus und in der Gleichaltrigengruppe der Heranwachsenden. Darüber hinaus liegen ausführliche Informationen zum Leistungsverhalten, zur sozialen Einbettung, zu Lebensstilen sowie zu intra- und interpersonellen Kompetenzen und Motivationen der Jugendlichen vor.“

Im Jahr 2002 konnten über 1500 der mittlerweile 35-jährigen ehemaligen Jugendlichen erneut befragt werden. In der LiFE-Studie wurden verschiedene Merkmale zu den Themen Lebensverläufe, Lebensbewältigung und Lebensglück erfasst und mit den in der Adoleszenz erhobenen personalen und sozialen Ressourcen in Beziehung gesetzt (Fend et al., 2009).

Jürgen Baumert leitete die Studie *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (BIJU) (Schmidt & Weishaupt, 2004).

„Die Studie untersucht Bildungskarrieren im Jugend- und frühen Erwachsenenalter in einem Mehrkohorten-Längsschnitt, der eine vergleichende Analyse von Entwicklungsverläufen unter differentiellen institutionellen Rahmenbedingungen erlaubt. Die Untersuchung hat im Wesentlichen vier inhaltliche Komponenten mit jeweils spezifischen Fragestellungen.

- Sicherung institutioneller und individueller Ausgangsdaten für die Integration der Bildungssysteme der alten und neuen Bundesländer. Beschreibung des Strukturwandels in den neuen Bundesländern mit seinen Auswirkungen auf zentrale Persönlichkeitsdimensionen.
- Analyse langfristiger psychosozialer Veränderungen im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter als Folge schulischer Bildungs- und Sozialisationsprozesse.
- Untersuchung allgemeiner und domänenspezifischer schulischer Bildungsprozesse im Zusammenhang mit der psychosozialen Entwicklung und in Abhängigkeit von variierenden Schul- und Unterrichtsbedingungen.
- Übergang in die berufliche/akademische Karriere als Wechselspiel zwischen persönlichen Ressourcen, Schul- und Unterrichtsmerkmalen sowie den Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes.“

Marianne Horstkemper (1987) untersuchte in ihrer Studie *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen* ebenfalls in einer Längsschnittstudie (Kombination von zwei Längsschnitten, von Klasse 5 bis 7, und von Klasse 7 bis 9) das Konstrukt „Selbstvertrauen“, gebildet durch die Aggregation von drei Subdimensionen: Selbstwertgefühl, Negatives Leistungsselbstbild (Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit in der

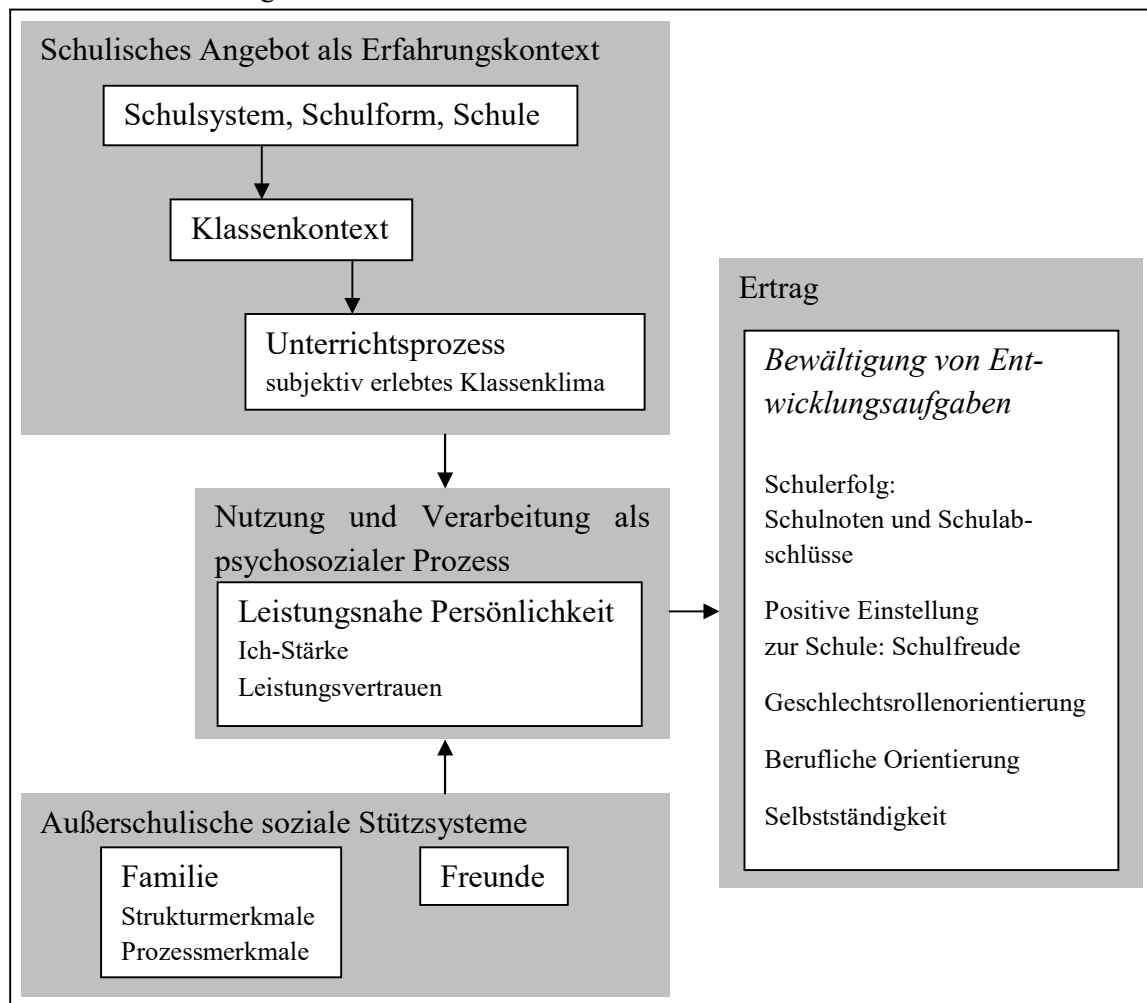
Schule) und Schulangst (Prüfungsangst). Horstkemper (1987) hat ein komplexes theoretisches Modell entwickelt, angelehnt an ein *sozialpsychologisches Modell schulischer Sozialisation*: Selbstvertrauen wird als Effekt der Sozialisation betrachtet, wobei einerseits außerschulische, andererseits schulische Sozialisationsbedingungen berücksichtigt werden. Zu außerschulischen Sozialisationsbedingungen zählen Geschlecht und Sozialschichtzugehörigkeit (Unterscheidung nach Unter- und Mittelschicht aufgrund des Berufs des Vaters), zu schulischen Sozialisationsbedingungen der Schulerfolg (Leistungsniveau bzw. Schulzweigzugehörigkeit und Zensuren) und Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler/innen bzw. zwischen Schüler/innen untereinander. In ihrer Studie wurden diese Zusammenhänge einerseits bivariat, andererseits querschnittlich pfadanalytisch und auch in einem kausalen Strukturmodell überprüft.

Unter dem *Angebot* schulischer Bildung, das den Heranwachsenden während ihres Schulbesuchs bereit gestellt wird, fassen wir *Kontextmerkmale* wie die auf Schulebene vorliegende Differenzierung in Schulsystem (Gesamtschule vs. dreigliedriges Schulsystem), Schulformen und Einzelschule sowie den Klassenkontext (z.B. die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft einer Klasse), aber auch *Merkmale des Unterrichtsprozesses*, hier im Erleben der Schüler/innen am Beispiel des Klassenklimas (zur Unterscheidung, dass das Klassenklima nicht als Kontextmerkmal, sondern als Merkmal des Unterrichtsprozesses aufzufassen sei, vgl. Helmke, 2003). Dem Angebot schulischer Bildung stehen die *außerschulischen sozialen Stützsysteme* der Heranwachsenden gegenüber. Zentral sind hierbei Merkmale der Familie und der Gleichaltrigen bzw. Freunde im Erleben der Heranwachsenden.

Die Ertragsseite unseres Modells konstituiert sich mit Blick auf die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: zum einen aus schul- und unterrichtsnahen Zielkriterien wie dem *schulischen Erfolg* der Schüler/innen und im affektiven Bereich einer generell *positiven Einstellung* der Schüler/innen zur Schule. Zum anderen ziehen wir Wirkungsbereiche hinzu, die nicht nur auf Einstellungen zur Schule beschränkt sind: Dazu gehören *Geschlechtsrollenorientierungen* der Jugendlichen, ihre *berufliche Orientierung* sowie ihre Entwicklung zur *Selbstständigkeit*.

Wir verfolgen somit das Prinzip der Multikriterialität auf der Ebene der Merkmale von Schüler/innen: Unter den zu untersuchenden *Wirkungen* im Schulalter fokussieren wir auf Bereiche, für deren Entwicklung – aus gesellschaftlicher Sicht – die Schule (Mit-) Verantwortung trägt und von denen wir eine Entwicklung in Abhängigkeit vom Schulbesuch erwarten. Gleichzeitig betrachten wir Bereiche, deren Entwicklungsbedingungen auch in der außerschulischen Sozialisation gesucht werden müssen.

Abbildung 1.1: Theoretisches Rahmenmodell zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter



Weder das Angebot schulischer Bildung noch die außerschulischen sozialen Stützsysteme führen direkt zum gewünschten Ertrag im Schulalter. Erst die *Nutzung* und die *Verarbeitung* des schulischen Angebots ermöglichen die Bewältigung altersspezifischer Aufgaben. Dabei muss von einem komplexen Zusammenspiel zwischen individueller Wahrnehmung schulischer Angebote, interindividuell variierenden Persönlichkeitsmerkmalen und unterschiedlicher Unterstützung durch Peers und Eltern ausgegangen werden. Wir betrachten hierbei die *leistungsnahe Persönlichkeitsmerkmale* der Heranwachsenden als den Kern dieses Prozesses: Zunächst treten die Schüler/innen mit bestimmten Dispositionen in die Sekundarstufe ein, so dass die leistungsnahe Persönlichkeitsmerkmale als individuelle Voraussetzungen von Entwicklungen im Sekundarschulalter betrachtet werden können. Im Verlauf der Sekundarstufe und unter dem Einfluss außerschulischer Entwicklungsfaktoren erhalten die leistungsnahe Persönlichkeitsmerkmale eine Prägung, wodurch sie zu einem Bestandteil des Ertrags schulischer und außerschulischer Sozialisation werden. Ferner erhalten die Merkmale im Verlauf der

Sekundarstufe eine vermittelnde Funktion zwischen erlebten Umwelten einerseits und den im Modell definierten Erträgen des Schul- und Jugendalters andererseits.

Wir nehmen an, dass die vier zentralen Bereiche Angebot bzw. Unterstützung, individuelle Voraussetzungen, Nutzung und Wirkung während des Schulbesuchs stets aufeinander bezogen sind: Für den Schulbesuch ist der immer wiederkehrende Prozess von Leistungserwartung, -erbringung und -rückmeldung zentral, sodass beispielsweise individuelle Wahrnehmungen von Angebotsmerkmalen, individuelle Voraussetzungen und individuelles Nutzungsverhalten der Schüler/innen durch ihre tatsächlich erzielten Leistungen, die zunächst als Wirkung des Schulbesuchs angesehen werden, beeinflusst werden können.

Für die theoretische Einordnung und Begründung der AIDA-Studie ziehen wir also bildungstheoretische und entwicklungs- sowie persönlichkeitspsychologische Ansätze und Konzepte heran. Technisch gesprochen stellt das in Abbildung 1.1 dargestellte Rahmenmodell ein mehrebenenanalytisches, multivariates Modell dar, dem zunächst heuristische Funktion zukommt. Dieses bietet den Vorteil, sämtliche in unserer Studie verwendeten Konstrukte und Inhaltsbereiche darstellen und beschreiben zu können. In unseren weiteren Überlegungen und Ausarbeitungen werden je nach Fragestellung und Analyseschwerpunkt Teilbereiche dieses Modells herausgegriffen und spezifiziert, um Hypothesen zu konkretisieren, die im Anschluss empirisch überprüft werden. In diesem Sinne sind auch die Pfeile in Abbildung 1.1 zu verstehen, die auf einen reziproken, sich gegenseitig beeinflussenden Zusammenhang hindeuten, hier jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit unidirektional gesetzt sind. Die im Modell gesetzten Pfeile bedeuten somit keine Festlegung, was die Wirkungsrichtung der Bereiche und ihrer Bestandteile betrifft, sondern übernehmen eine heuristische Funktion, so dass in einem groben Rahmen die zu untersuchenden Bereiche zunächst geordnet werden können. Dies vor allem auch aus dem Grund, da einzelne Bereiche bzw. Konstrukte einer empirischen Überprüfung ihrer Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge unterzogen werden sollen, z.B. die Beziehung zwischen Klassenklima und der Ich-Stärke.

1.3 Allgemeine Fragestellungen der AIDA-Studie

Aus unserem Untersuchungsmodell ergeben sich zunächst die folgenden *allgemeinen* Fragestellungen:

- Wie bewältigen Heranwachsende die Entwicklungsaufgaben über die drei Schuljahre der Sekundarstufe in Abhängigkeit von schulischen und außerschulischen Stützsystemen sowie ihrer individuellen Nutzung und Verarbeitung?
- Welche Stützsysteme und welche leistungsnahen Persönlichkeitsmerkmale erweisen sich bei der Bewältigung als besonders wirksam?
- Zeigen sich differenzielle Entwicklungen, z.B. nach Geschlecht, sozialer Herkunft, Schulform oder Schulstandort (Ost- bzw. West-Berlin)?

Im Folgenden soll es nun darum gehen, zu jeder Komponente unseres Untersuchungsmodells grundlegende theoretische Ansätze darzustellen, den engeren Forschungsstand zu referieren und Forschungsdesiderata zu benennen sowie weiterführend konkrete Fragestellungen zu entwickeln, die wir anschließend im Rahmen der AIDA-Studie, d.h. auf der Basis unserer Daten, untersuchen können. Entsprechend unseres Untersuchungsmodells gliedern wir die inhaltlichen Schwerpunkte der AIDA-Studie in drei Bereiche: exogene Faktoren, Mediatoren sowie Erträge. Diese werden in den nachfolgenden Kapiteln 2, 3 und 4 vertiefend dargestellt.

Kasten 1.2: Zusammenfassung von Kapitel 1

Ziel der Studie *Adaptation in der Adoleszenz* (AIDA) ist es, im Bereich der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen wie auch in weiteren Bereichen nicht-kognitiver Zielsetzungen, die der Bildungsauftrag der Schule enthält, empirisch gestützte Erkenntnisse bereit zu stellen. Für die theoretische Einordnung und Begründung werden bildungstheoretische sowie entwicklungs- und persönlichkeitspsychologische Ansätze und Konzepte herangezogen. Ein spezifisches Rahmenmodell zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter systematisiert dabei die zentralen Überlegungen: Unterschieden werden exogene Faktoren (schulisches Angebot als Erfahrungskontext, außerschulische soziale Stützsysteme), Mediatoren (leistungsnahe Persönlichkeitsbereiche) und Erträge im Schulalter (Indikatoren, die über die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben informieren). Die allgemeinen Fragestellungen beziehen sich auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben durch die Heranwachsenden in Abhängigkeit von sozialen Stützsystemen und individueller Nutzung und Verarbeitung sowie auf differenzielle Entwicklungsverläufe der Heranwachsenden.

2 Exogene Faktoren

Bei den exogenen Faktoren unterscheiden wir schulbezogene und außerschulische Faktoren (Familie und Freunde). Um das schulische Angebot als Erfahrungskontext der Jugendlichen zu beschreiben, unterteilen wir dieses in schulorganisatorische Merkmale (Schulform und Schule), den Klassenkontext und das Klassenklima. Mit letzterem nehmen wir die *subjektiv wahrgenommene Lernumwelt* der Schüler/innen (Pekrun, 1983; von Saldern, 1987; Eder, 1996) in den Blick (vgl. dazu detailliert König, 2006).

Wir wählen dabei die Klasse (und nicht etwa die Schule) als Bezugspunkt, da verschiedene Konzeptionen und Studien zum Klima auf die Schulklasse als den maßgeblichen Bezugsrahmen für das persönliche Handeln der Schüler/innen verweisen (vgl. z.B. Eder, 1996). Von den verschiedenen Dimensionen des Klassenklimas (von Saldern & Littig, 1987; Eder, 1996) fokussieren wir auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Schüler-Schüler-Beziehung. Um Anschlussfähigkeit an andere Studien zu sichern (u.a.. Fend, 1977; Kahl, Buchmann & Witte, 1977; von Saldern & Littig, 1987; Horstkemper, 1987; Eder, 1996; Tillmann & Meyer, 2001; Holtappels, 2003b; Senkbeil, Drechsel, Rolff, Bensen, Zimmer, Lehmann & Neumann, 2004), verwenden wir für die Operationalisierung der ersten Dimension eine Skala zum wahrgenommenen Lehrerengagement und für die Operationalisierung der zweiten Dimension eine Skala zur wahrgenommenen Konkurrenz sowie eine Skala zum erlebten Zusammenhalt. Gleichzeitig betrachten wir diese drei Skalen als zentrale Indikatoren für die Qualität der sozialen Stützsysteme in der Schule (Fend, 1997; 2003).

2.1 Schulisches Angebot als Erfahrungskontext

Heranwachsende Menschen erhalten während ihres Schulbesuchs über viele Jahre ein facettenreiches Angebot an Lerngelegenheiten. Rutter, Maughan, Mortimore und Ouston (1980) schätzen in ihrer bekannten Studie, dass sich die Zeit, die Schüler/innen in der Schule durchschnittlich verbringen, auf mehr als 15.000 Stunden beläuft – die Schule stellt also neben der Familie eine weitere bedeutende Sozialisationsinstanz für Heranwachsende dar. Grundlegendes Kennzeichen des Schulbesuchs in der Primar- und Sekundarstufe I ist dabei eine obligatorische Teilnahme: Heranwachsende bzw. ihre Erziehungsberechtigten können in dieser Entwicklungsphase in der Regel nicht zwischen der Pflichtschule und einem alternativen Bildungsangebot wählen, wie dies beispielsweise bislang für den vorschulischen Bereich zutrifft. Für die Untersuchung der Persönlichkeitsentwicklung in der Adoleszenz hat dieser Sachverhalt eine wichtige Implikation: Aufgrund der „faktischen Monopolstellung der Schule für die Vermittlung von Basisqualifikationen“ (Baumert, 2006, S. 41) fehlt also – zumindest in einem Staat wie Deutschland mit verpflichtetem Schulbesuch – eine Vergleichsmöglichkeit, mit der diese altersspezifische Entwicklung *ohne* den Einfluss des schulischen Angebots betrachtet werden könnte. Konsequenterweise bezieht sich eine empirisch gestützte Beschreibung und

Analyse der Adaptation im Schulalter, wie wir sie hier vornehmen, auf die Variation, die innerhalb des institutionalisierten Bildungs- und Erziehungssystems, nicht aber zwischen diesem und einem Alternativangebot vorgefunden werden kann. Diese Einschränkung sollte berücksichtigt werden, wenn die Bedeutung des schulischen Angebotes als Erfahrungskontext für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen im Pflichtschulalter diskutiert wird. Eine Forschungsrichtung, die sich mit dieser inneren Variation eingehend auseinandersetzt, ist die Forschung zur Qualität der Schule und des Unterrichts.

Qualität in schulischen Institutionen ist in den vergangenen Jahren nicht zuletzt durch die Erkenntnisse der internationalen empirischen Bildungsforschung (TIMSS, PISA, IGLU) zu einem zentralen Thema im Bildungsbereich geworden. Der Begriff „Schulqualität“ wird hierzulande benutzt für unterschiedliche Komponenten der Bedingungen und Prozesse von Schule einerseits und der Wirkungen von Schule andererseits (Ditton, 2000; Holtappels, 2003a). Auch unterschiedliche Modelle zu den Bedingungsfaktoren schulischer Leistung lassen auf unterschiedliche Qualitätskriterien schließen (z.B. Walberg, 1990; Helmke & Weinert, 1997; Helmke, 2003). Aus ihnen ist ersichtlich, dass Schulqualität mit entsprechenden spezifischen Kriterien auf verschiedenen Ebenen gesehen werden muss (Fend, 1998a; Holtappels, 2003a): Einbezogen werden System- und Strukturbedingungen, schulinterne Differenzierungen nach den Bedingungen in den einzelnen Schulklassen sowie die Ebene der Schüler/innen.

Mit unserem Rahmenmodell (Abschn. 1.2) haben wir deutlich gemacht, dass wir auf derartige Kriterien Bezug nehmen: Mit dem *Klassenklima* untersuchen wir Prozessmerkmale der schulischen Umwelt, von denen angenommen wird, dass sie strukturell durch übergelagerte schulorganisatorische Merkmale bedingt sind und sich in Interaktion mit der Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n befinden. Um dies im Folgenden genauer zu erläutern, wird zunächst auf schulorganisatorische Merkmale der Sekundarstufe I – Schulform und Schulklasse – sowie anschließend auf das Klassenklima als Merkmal des Unterrichtsprozesses eingegangen. Daraufhin werden wesentliche Aspekte des Forschungsstandes angesprochen und Forschungsfragen, denen wir im vorliegenden Band nachgehen wollen, formuliert.

Schulform und Schulklasse

Im Bereich der Sekundarstufe I des deutschen Bildungssystems bestehen heute – abgesehen von der Sonderschule – je nach Bundesland bis zu fünf getrennte Schularten nebeneinander, die auf die gemeinsame Grundschule folgen: die dem dreigliedrigen Schulsystem angehörigen Schulformen Gymnasium, Realschule und Hauptschule, die Gesamtschule als integrierte Schulform sowie Sekundarschulen mit mehreren Bildungsgängen (vgl. dazu detailliert z.B. Leschinsky & Cortina, 2003; König, 2006). Das Bundesland Berlin, in dem wir die AIDA-Schülerstichprobe rekrutierten, nimmt dabei mit der *sechsjährigen Grundschule* eine Sonderstellung ein, da Heranwachsende in der Regel erst zur 7. Klasse auf unterschiedliche Schularten der Sekundarstufe I wechseln und nicht bereits

nach Klasse 4. Ausgenommen davon sind die Berliner grundständigen Gymnasien, die sich innerhalb der vergangenen fünfzehn Jahre erheblich ausgebreitet haben (vgl. König, 2007a). Auf die Schullandschaft in Berlin gehen wir noch genauer ein, wenn wir die AIDA-Stichprobe beschreiben (s. Kap. 5).

Verschiedene Studien gingen der Frage nach, welche *Schulartunterschiede* im Leistungsbereich zu verzeichnen sind. Die Schulsystemvergleiche am Ende der 1970er Jahre zeigten, dass die Leistungsunterschiede zwischen Schüler/inne/n in starkem Maße von den Unterschieden zwischen einzelnen Schulformen und weniger zwischen verschiedenen Schulsystemen (dreigliedriges Schulsystem vs. Gesamtschulsystem) zu finden waren (z.B. Fend, 1980). In der jüngeren Zeit wird dagegen die Gesamtschule hinsichtlich des Leistungsbereichs in der Nähe der Hauptschule verortet (Baumert & Köller, 1998). In Deutschland kann durch die Schulart ein beträchtlicher Anteil der Leistungsvarianz erklärt werden. Die Untersuchung von Ditton und Kreckler (1995) zeigt beispielsweise, dass in der siebten Klasse 25 Prozent bis 40 Prozent der Leistungsvarianz im deutschen Schulwesen auf die Schulart zurückgeht. In der jüngeren Zeit untersuchten vor allem die PISA-Studien (Baumert et al., 2001; Prenzel, Baumert et al., 2004; Prenzel, Artelt et al., 2007; Klieme, Artelt et al., 2010) und die BIJU-Studie (Baumert & Köller, 1998; Baumert, Köller & Schnabel, 2000) die Leistungsunterschiede und die Leistungsentwicklung von Schüler/inne/n unterschiedlicher Schularten. Die Ergebnisse dieser Studien haben die Schulformen als *differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus* in die Diskussion gebracht (zuletzt Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Baumert, Becker, Neumann & Nikolova, 2009): Schüler/innen, so die Annahme, erhalten *unabhängig von* und *zusätzlich zu* ihren individuellen Voraussetzungen je nach besuchter Schulform unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten, und zwar bedingt durch das Schulumilieu. Das Schulumilieu wiederum wird durch die Auslese sowie durch institutionelle Arbeits- und Lernbedingungen erzeugt: Mit dem Verteilungsprozess der Schüler/innen auf unterschiedliche Schulformen kommt es zu unterschiedlichen Zusammensetzungen der Schülerschaft in den Schulformen, z.B. hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft, ihres durchschnittlichen Aspirationsniveaus oder ihres Leistungsniveaus. Dadurch ergeben sich Lernbedingungen, die zu differenziellen Entwicklungsverläufen führen können. Das wird als „Kompositionseffekt“ bezeichnet. Die Schulformen selbst zeichnen sich durch unterschiedliche Unterrichtskulturen und Lehrpläne aus, so dass von ihnen institutionelle Einflüsse ausgehen, die gleichfalls zu differenziellen Entwicklungsverläufen führen können.

Die These der differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus ist für den Bereich der Schulleistung durch verschiedene Befunde aus PISA und BIJU belegt (vgl. Baumert et al., 2009, im Überblick). Doch nicht nur für den Leistungsbereich, sondern auch für weitere Schülervariablen bzw. für ihre Entwicklung darf angenommen werden, dass diese durch Merkmale des Schulsystems oder schulorganisatorische Merkmale beeinflusst werden. So gehen beispielsweise Pekrun und Helmke (1991) in ihrem Modell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n davon aus, dass Merkmale des Schulsystems schulische Umwelten und deren Interpretation durch die Heranwachsenden beein-

flussen. Gleichzeitig stehen aber auch Hintergrundvariablen der Schüler/innen, wie ihr familiärer Hintergrund und personinterne Bedingungen, in Wechselwirkung mit schulischen Umwelten. Die Frage nach Institutions- und Kompositionseffekten ließe sich demnach auch auf Merkmale der schulischen Umwelt im Erleben von Schüler/innen wie das Klassenklima oder auf Merkmale der psychosozialen Entwicklung von Schüler/innen beziehen. Entsprechende Forschung steht allerdings noch weitgehend aus, sodass wir in diesem Band die These der differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus für die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden aufgreifen werden.

Neben der Schulart stellen die Einzelschule und die Schulklasse wichtige Ebenen der Evaluation pädagogischer Verhältnisse dar (Fend, 1998a). In zahlreichen Überblicksarbeiten ist die Bedeutung der einzelnen Schule herausgestellt worden (vgl. Steffens & Bargel, 1993; Holtappels, 2003a; Fend, 2008). Auf der anderen Seite verweisen zahlreiche Befunde – insbesondere Befunde aus der Unterrichtsforschung – auf die Klasse als Organisationsrahmen (z.B. Ditton & Kreckler, 1995; Helmke, 2003; Jerusalem, 1997).

Schulklassen werden bei der Untersuchung der schulischen Lernumwelt in ihrer Mehrebenenstruktur einerseits als Teile eines größeren Systems (der Schule, der Schulform oder weiterer Bereiche) definiert, dessen Eigenschaften Einfluss auf die Ereignisse innerhalb der einzelnen Klasse nehmen, und andererseits werden sie als Lernumwelten betrachtet, in denen sich sowohl individuelle als auch kollektive Wahrnehmungen, Überzeugungen und Erfahrungen bilden können – insbesondere wenn der Klassenverband über mehrere Jahre relativ stabil bleibt, wie es in der Sekundarstufe weitgehend der Fall ist. Die Schulklasse erhält Berücksichtigung als Untersuchungseinheit hinsichtlich ihrer strukturellen Merkmale wie Klassengröße, Sitzordnung oder soziale Zusammensetzung (Jerusalem, 1997) sowie im Zusammenhang mit der Schul- und Klassenklimaforschung (vgl. von Saldern, 1987; Eder, 1996) und der Unterrichtsforschung (Ditton, 2002; Gruehn, 2000; Helmke, 2003; Baumert, Kunter, Brunner, Krauss, Blum & Neubrand, 2004). In der Unterrichtsforschung werden Merkmale, welche die ganze Klasse betreffen – z.B. Lehrerverhaltensweisen – auf individuelle Merkmale der Schüler/innen wie die schulische Leistung bezogen („Prozess-Produkt-Paradigma“). Damit ist die Schulklasse die wesentliche Interaktionseinheit der empirischen Unterrichtsforschung. In der Klimaforschung steht die Bedeutung der Klasse als Untersuchungseinheit vor allem im Zusammenhang mit der Unterscheidung von individuellem und kollektivem Klima. Da in der AIDA-Studie das Klassenklima als Merkmal des Unterrichtsprozesses differenziert und eingehend in den Blick genommen wird, wollen wir auf dieses nachfolgend genauer eingehen.

Klassenklima

Ein lernförderliches und ermutigendes Klima im Kontext der Schulklasse gilt aus der Sicht der empirischen Unterrichtsforschung unstrittig als ein wesentliches Qualitätsmerkmal für guten Unterricht (Helmke, 2003; Oelkers & Reusser, 2008). Forschung zum Schul- und Klassenklima wird seit rund sechs Jahrzehnten betrieben. In der Lehr-

Lernforschung dominiert dabei der Ansatz, Klima als die *subjektiv wahrgenommene Lernumwelt* zu verstehen (vgl. Dreesmann, Eder, Fend, Pekrun, von Saldern & Wolf, 1992; Eder, 1996; Lange, Kuffner & Schwarzer, 1983; von Saldern, 1987). Klima bezieht sich auf die subjektive Repräsentation objektiver Gegebenheiten; es rückt das Individuum und sein Erleben in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Die deutschsprachige Klimaforschung wurde stark durch den sozialisationstheoretischen Ansatz von Fend (1977) geprägt. Ausgehend von seiner Definition zur inhaltlichen Seite des Klimas im Kontext von Schule und Unterricht handelt es sich bei Klimawahrnehmungen primär um die Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n sowie um die Beziehungen und Interaktionen zwischen den Schüler/inne/n. Die Klimawahrnehmungen werden somit von anderen Umweltwahrnehmungen, etwa Wahrnehmungen der organisatorischen Struktur des Schulsystems, weitgehend abgegrenzt. Von der inhaltlichen Seite aus gesehen beziehen sich Klimawahrnehmungen aber auch auf unterschiedliche Aspekte eines Organisationsbereichs, z.B. auf die Sozialbeziehungen einer bestimmten Personengruppe.

Eine häufig in der Klimaforschung getroffene Unterscheidung ist jene zwischen Schulklima und Klassenklima (vgl. z.B. Eder, 1996; Fend, 1977; 1998a). Das Schulklima umfasst thematisch andere Bereiche, etwa die Schulleitung oder Formen der Lehrerkoperation, und ist eine hierarchisch höhere Organisationsform als das Klassenklima, welches sich auf den unmittelbaren Lernkontext der Heranwachsenden bezieht. Das Klassenklima wiederum kann nicht nur als bloßer Ausschnitt des Schulklimas betrachtet werden, sondern besitzt eine eigenständige Qualität (Pekrun, 1983). Wir fokussieren im Folgenden auf das *Klassenklima als Merkmal des Unterrichtsprozesses* und klammern das Schulklima aus.

In der Literatur werden unterschiedliche Ansätze zu den *Dimensionen* des Klassenklimas aufgeführt. Generell beinhalten die Klimaverfahren im deutschsprachigen Raum jeweils Skalen, die den drei Dimensionen Lehrer-Schüler-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehung und Unterricht zugeordnet werden können. Von Saldern und Littig (1987) legen ihrem Instrumentarium diese Dreiteilung zugrunde und belegen sie in explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen. Eder (1996) hat eine Aufstellung unterschiedlicher Klimaverfahren vorgenommen. Seine Synopse verdeutlicht, wie heterogen die einzelnen Merkmale der verschiedenen Klimaverfahren ausfallen. Allerdings wird zumindest eine inhaltliche Übereinstimmung der Skalen hinsichtlich dreier Merkmale des Klassenklimas erkennbar: Die meisten Klimaverfahren enthalten zur Erfassung der Lehrer-Schüler-Beziehung eine Skala, die zusammenfassend als *pädagogisches Lehrerengagement* bezeichnet werden kann. Ferner sind zur Erfassung der Schüler-Schüler-Beziehung Skalen geläufig, die zusammenfassend als „Konkurrenz“ (bzw. Wettbewerb) und „Zusammenhalt“ (bzw. Kohäsion) bezeichnet werden können. Da diese drei Klassenklimamerkmale auch in der AIDA-Studie Berücksichtigung finden, soll im Folgenden auf sie genauer eingegangen werden.

In Bezug auf den schulischen Sozialisationsprozess hebt Fend (1977) den Beziehungsaspekt hervor. Dabei nimmt Fend (1977) an, dass Unterricht immer eine soziale Beziehung beinhaltet, wobei es sich beim Lehrer-Schüler-Verhältnis um eine zielorientierte Zweckbeziehung handelt. Diese Zweckbeziehung kann emotionale Konflikte implizieren, welche wiederum unterschiedlich bewältigt werden können. Fend (1977) unterscheidet zwei Dimensionen, um den Beziehungsaspekt zwischen Lehrer/in und Schüler/in zu erfassen: „Lehrerengagement“ und „Anonymität“. Mit der Dimension „Lehrerengagement“ soll eine emotional engagierte Haltung abgebildet werden bzw. erfasst werden, ob und wie sich Lehrer/innen mit ihrer Persönlichkeit für das Erreichen der Lehr- und Lernziele einsetzen. Mit der zweiten Dimension „Anonymität“ soll erfasst werden, ob Lehrer/innen die institutionelle Zweckbeziehung zu ihren Schüler/innen um persönliche Aspekte erweitern – oder nicht. Eder (1998, S.14) betrachtet ein ausgeprägtes pädagogisches Engagement von Lehrer/innen als Merkmal beruflicher Professionalität, während fehlendes Engagement „als Hinweis auf routinemäßiges oder ‚ausgebranntes‘ Verhalten“ gewertet werden kann. Das pädagogische Engagement der Lehrer/innen und deren besondere Zuwendung zu leistungsschwachen Schüler/innen wird generell auch als Qualitätsmerkmal „guter“ Schulen angesehen (z.B. Bohnsack, 1989).

Zusammenfassend und unter Berücksichtigung seiner jeweiligen Operationalisierung in den unterschiedlichen Verfahren zur Erfassung des Klassenklimas handelt es sich beim wahrgenommenen *pädagogischen Lehrerengagement* um eine engagierte Haltung, ob und wie sich Lehrer/innen mit ihrer Persönlichkeit für das Erreichen der Lehr- und Lernziele ihrer Schüler/innen einsetzen, Verantwortung für Erfolge und Misserfolge ihrer Schüler/innen übernehmen und in welchem Umfang die Schüler/innen ihre Lehrer/innen als unterstützend, hilfsbereit und an ihren persönlichen Problemen interessiert erleben. Wir fassen daher das Konstrukt des Lehrerengagements als einen Indikator für eine durch Vertrauen gekennzeichnete, individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehung im Erleben der Schüler/innen auf. Schüler/innen, die ihre Lehrkräfte in diesem Sinne engagiert erleben, werden sich mit ihren individuellen schulischen und persönlichen Anliegen ernst genommen und gerecht behandelt fühlen. Lehrkräfte, die sich – im Erleben der Schüler/innen – für ihre Schüler/innen einsetzen, sind an deren aktiver Beteiligung am Unterricht sowie deren individuellen Lernfortschritten interessiert.

Neben der erlebten Lehrer-Schüler-Beziehung prägen die Sozialbeziehungen unter den Schüler/innen einer Klasse das Klassenklima. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe Gleichaltriger, wie sie die Schulklasse darstellt, ist ein wichtiger Bestandteil schulischer Sozialisation (Ulich, 1983; Petillon, 1987). Im sozialen Umfeld der Schulklasse haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, leistungsbezogene Interaktionen zu erproben, etwa in Form von Wettbewerb und Kooperation, sowie soziale Kompetenzen zu erwerben (Petillon, 1987; Fend & Stöckli, 1997). Das Aufkommen von Wettbewerbs- und Kooperationsverhalten in der Schule resultiert vermutlich aus schulischen Prozessen, die aus dem von Schulsystem und Lehrer/innen gesetzten pädagogischen Zielstrukturen resultieren (Fend, Knörzer, Nagel, Specht & Väh-Szusdziara, 1976). Gesellschaftlich

gesehen könnte Konkurrenz mit der Selektionsfunktion von Schule (Fend, 1980) einhergehen, die etwa über entsprechende Leistungsrückmeldungen der Lehrkräfte von den Schüler/innen wahrgenommen wird und konkurrierendes Verhalten begünstigt.

Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive ist die Herausbildung einer „Leistungsidentität“ (Fend, 2003, S. 330) zentraler Bestandteil schulischer Sozialisation (s. auch Kap. 4). Dieser Entwicklungsprozess ist im deutschen Schulsystem maßgeblich durch die häufigen und regelmäßigen Leistungsrückmeldungen bedingt, wobei Zensuren, Zeugnisse, Versetzungsentscheidungen und letztlich Schulabschlüsse wichtige Indikatoren darstellen (Fend, 1997; 2003). Leistungserbringung und Leistungsrückmeldung erfolgen fast immer individuell, wobei Schüler/innen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe in Konkurrenz zueinander gesetzt werden. Pekrun (1985a, S. 232) weist z.B. darauf hin, dass die Vergabe von Schulnoten eine kompetitive Zielstruktur innerhalb der Klasse impliziert: „Nur derjenige erhält gute Noten, der andere in seiner Klasse überflügelt“. Die Erreichung individueller Leistungsziele eines Schülers hängt dann davon ab, dass seine Mitschüler/innen ihre Ziele nicht erreichen. Allerdings gibt es neben solchen kompetitiven Strukturen innerhalb der Klassengemeinschaft auch kooperative Strukturen (Johnson, Maryuma, Johnson, Nelson & Skon, 1981). Bei kooperativen Strukturen hängt die Zielerreichung davon ab, dass die Mitschüler/innen der Klasse ebenfalls ihre Ziele erreichen. Wir verstehen im Folgenden die Klimakonstrukte „Konkurrenz“ und „Zusammenhalt“ als Indikatoren für solche Zielstrukturen im Erleben von Schüler/innen. Kompetitive und kooperative Strukturen werden somit mit Merkmalen des Klassenklimas operationalisiert. Da in der Forschung zum Klassenklima die Konkurrenz ausschließlich normativ negativ gefasst wird (z.B. Pekrun, 1985b; Jerusalem & Schwarzer, 1991; Eder, 1996), wird auch im Folgenden eine positive Dimension – etwa im Sinne eines sportlichen Wettstreits der Schüler/innen um gute Noten – ausgeschlossen. Im Vergleich dazu stellt der Zusammenhalt ein durchgehend positives Klassenklimamerkmal dar (z.B. Eder, 1996; Tillmann, Holler-Nowitzki & Holtappels 1999). Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Schüler/innen sowohl von kompetitiven als auch von kooperativen Strukturen berichten, da beide Merkmale das Klassenklima bestimmen können und sich nicht zwangsläufig ausschließen müssen.

Forschungsbefunde

Theoretisch wird in Person-Umwelt-Modellen (z.B. Pekrun & Helmke, 1991) davon ausgegangen, dass die Schulorganisation, wie sie sich z.B. in Form der verschiedenen Schulformen manifestiert, die innerschulische Umwelt mitbestimmt. Demnach kann gefragt werden, ob Schüler/innen verschiedener Schulformen ihre Lernumwelt unter den Klimaaspekten des Lehrerengagements, des Zusammenhalts und der Konkurrenz unterschiedlich wahrnehmen. Was kann bisherigen empirischen Studien dazu entnommen werden?

Im wahrgenommenen Engagement der Lehrer/innen konnte Fend (1977) keine signifikanten Unterschiede bei Schüler/innen unterschiedlicher Schulsysteme und Schulfor-

men finden. Aus seiner (auf Item-Ebene) beschreibenden Darstellung zog er allerdings den Schluss, dass die Mehrzahl der Schüler/innen die Lehrer-Schüler-Beziehung relativ gut beurteilt und die Gymnasiast/inn/en persönliche Kontakte zu ihren Lehrer/inne/n eher vermissen als die Schüler/innen der anderen Schulformen. Beispielsweise stimmten der Aussage „Die meisten Lehrer haben wenig Verständnis für unsere persönlichen Probleme“ 33 Prozent der Gymnasiast/inn/en, aber nur 27 Prozent der Realschüler/innen, 27 Prozent der Hauptschüler/innen und 21 Prozent der Gesamtschüler/innen zu (Fend, 1977, S. 125).

In jüngerer Zeit werden die folgenden Befunde berichtet: Eine in Baden-Württemberg durchgeführte Studie zur Überforderung und Belastung in der Schule zeigt, dass von den unterschiedlichen Schulformen in Klasse 6 und 8 das Gymnasium den größten Anteil an Schüler/inne/n aufweist, die ein positives Bild ihrer Schule zeichnen, während sich die Schüler/inne/n an Hauptschulen am stärksten belastet fühlen (Projektgruppe Belastung, 1998). Hinsichtlich des wahrgenommenen Verhaltens der Lehrkräfte zeigt sich allerdings, dass im Schulformvergleich die Hauptschullehrer/innen die besten Urteile von ihren Schüler/inne/n erhalten. Im Unterschied zum Gymnasium erleben Hauptschüler/innen vermehrt Hilfestellung seitens ihrer Lehrer/innen, während im Gymnasium die Schüler/innen mehr negatives Verhalten, vor allem unfaires und verletzendes Verhalten ihrer Lehrer/innen wahrnehmen. Die Realschule nimmt in vielen Fällen eine Mittelposition zwischen den Schulformen ein (Projektgruppe Belastung, 1998).

Die Befunde zum Schulklima in PISA 2000 (Tillmann & Meyer, 2001) machen deutlich, dass in allen Schulformen die Schüler/innen das Klima individuell unterschiedlich wahrnehmen (in allen Schulformen sind die Streuungen groß), während sich nur geringe schulformspezifische Unterschiede zeigen: „Insgesamt überrascht bei diesen Ergebnissen, wie wenig sich bei den Schülerwahrnehmungen schulformspezifische Muster herausbilden“ (Tillmann & Meyer, 2001, S. 493). Beispielsweise liegt der Varianzanteil, der auf Unterschiede zwischen den Schulformen zurückgeführt werden kann, für die Skala „Interesse des Lehrers am Lernen und der Person“ bei lediglich ein Prozent (Tillmann & Meyer, 2001). Dabei schätzen die Hauptschüler/innen die Beziehungen zu den Lehrkräften etwas besser ein als die Schüler/innen der Realschulen und Gymnasien.

Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass sich im erlebten Lehrerengagement nur geringe Schulformunterschiede zeigen, wobei sich jedoch immer wieder ergibt, dass Hauptschüler/innen in höherem Maße als Gymnasiast/inn/en ihre Lehrer pädagogisch engagiert und beim Lernen unterstützend erleben. Dieses Ergebnis wird auch in jüngeren Untersuchungen bestätigt (Klieme & Rakoczy, 2003; Senkbeil et al., 2004). Eine weitgehend offene Forschungsfrage ist hierbei, wann sich in der Sekundarstufe I, d.h. im zeitlichen Verlauf, solche Schulformunterschiede in der Lernumweltwahrnehmung entwickeln. Entsprechende Längsschnittstudien stellen ein Forschungsdesiderat dar.

Lange et al. (1983) berichten in einer allerdings schon älteren Studie Schulformunterschiede im wahrgenommenen Konkurrenzdruck von Klasse 5 bis 10. Nach dem Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen ist mit Ausnahme des Gymna-

siums in allen Schularten ein Absinken in der Skala von Klasse 5 zu Klasse 6, in Haupt- und Realschulen außerdem von Klasse 6 zu Klasse 7 anzutreffen. Im Gymnasium, das in Klasse 5 die niedrigsten Werte besitzt, zeigt sich keine Veränderung über die Zeit. Die Autoren interpretieren den Befund dahingehend, dass Gymnasiast/inn/en im Unterschied zu den Schüler/inne/n der anderen Schularten keine psychische Entlastung erleben. Im weiteren Verlauf zeigt sich ein kontinuierlicher Rückgang des wahrgenommenen Konkurrenzdrucks in der Gesamtschule, was die Autoren als „Sozialisationsvorteil der Gesamtschule“ interpretieren (Lange et al., 1983, S. 236). Auch Kahl et al. (1977) sowie Helmke (1983) berichten Schulformunterschiede im Konkurrenzdruck: Gymnasiast/inn/en stimmen dieser Skala in geringstem Maße, Hauptschüler/innen in höchstem Maße zu. Ditton und Kreckler (1995) zeigen in einer Untersuchung, in der ebenfalls die Skala „Wettbewerb und Ordnung“ Verwendung fand, dass Schüler/innen der 7. Klasse unterschiedlicher Schulformen dieser Skala in stark unterschiedlichem Maße zustimmen. Neun Prozent Varianz können dabei durch die Schulart erklärt werden. Die Orientierung an Wettbewerb und Ordnung, so die Autoren, variiert stark schulartspezifisch.

Gymnasiast/inn/en erleben somit im Schulformvergleich stets in geringstem Maße Konkurrenz. Hinsichtlich des Zusammenhalts bzw. der Kohäsion in der Klasse ist die Befundlage zwar weniger eindeutig; für diesen Klimaaspekt berichten jedoch auch Gymnasiast/inn/en vereinzelt mehr Zustimmung als Schüler/innen an integrierten Gesamtschulen (Tillmann et al., 1999) oder an Hauptschulen (Kahl et al., 1977). Zusammenfassend lässt sich somit konstatieren, dass zum Teil substanzielle Schulformunterschiede in den Klimaaspekten Zusammenhalt und Konkurrenz auftreten, wobei Jugendliche am Gymnasium insgesamt günstiger von den Sozialbeziehungen zu ihren Mitschüler/inne/n berichten als die Jugendlichen an anderen Schulformen.

Neben der Schulform als institutionelle Determinante des Schul- und Klassenklimas werden auch Geschlechterunterschiede in der Wahrnehmung der Lernumwelt berichtet. So verweist z.B. Horstkemper (1987) darauf, dass die Bewertungen der Jungen hinsichtlich der Skala „Negative Interaktion mit dem Lehrer“ etwas ungünstiger ausfallen als die der Mädchen, allerdings gebe es „keine Konfliktverschärfung mit zunehmendem Alter“ (Horstkemper, 1987, S. 174). Ferner gaben die Mädchen eine etwas günstigere Einschätzung der Schüler-Schüler-Beziehung ab. Hier bleibt zu fragen, inwieweit sich diese Ergebnisse auch mit den AIDA-Daten replizieren lassen.

Verschiedene Untersuchungen belegen den Einfluss des pädagogischen Engagements auf verschiedene leistungsnahe Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen der Schüler/innen (Fend, 1977; Eder, 1996). So zeigt eine Reihe von Studien, dass ausgeprägtes pädagogisches Engagement der Lehrkräfte im Erleben der Schüler/innen im Zusammenhang mit günstigen Ausprägungen verschiedener Merkmale steht, die wir der Ich-Stärke und dem Leistungsvertrauen zuordnen. Schwarzer (1984; vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1991) untersuchte mit einer Stichprobe von mehr als 2000 Schüler/inne/n der 5. und 6. Klasse der Sekundarstufe die Qualität von unterschiedlichen Klimatypen. Die Umweltwahrnehmungen der Schüler/innen wurden auf Klassenebene aggregiert und dichotomi-

siert. Es war möglich, mit einer Konfigurationsfrequenzanalyse klimapositive und -negative Klassen als Typen zu unterscheiden. In klimapositiven Klassen war weniger Leistungs- und Konkurrenzdruck, ein hohes Ausmaß an sozialer Unterstützung und Geborgenheit sowie Regelhaftigkeit im Unterricht zu verzeichnen. Schüler/innen dieser Klassen wiesen ein höheres Selbstwertgefühl und mehr Erfolgszuversicht auf, während Kontrollverlust, schulbezogene Hilflosigkeit und Leistungsängstlichkeit geringer ausgeprägt waren. Die Unterschiede waren auch dann noch vorhanden, als die Ausprägungen der jeweiligen Variablen zu einem früheren Messzeitpunkt einbezogen wurden. Auf den weiteren Forschungsstand zum Schul- und Klassenklima gehen wir nicht weiter ein, sondern verweisen auf die Darstellungen in Eder (1996) sowie Grewe (2007).

Forschungsfragen für das AIDA-Projekt

Der Untersuchungsgegenstand des Klassenklimas enthält zahlreiche offene Forschungsfragen. Wir wollen uns im Folgenden auf zwei Bereiche von Fragen konzentrieren, die auch im Rahmen des vorliegenden Bandes untersucht werden. Der erste Bereich betrifft die *Entwicklung* des Klassenklimas, der zweite Fragen zur Unterscheidung *individueller* und *kollektiver* Wahrnehmungen des Klassenklimas.

Wie entwickelt sich das Klassenklima im Verlauf der Sekundarstufe I? In der Adoleszenz werden die sozialen Beziehungen neu geordnet: Die Gleichaltrigen – eine wichtige Sozialinstanz neben Familie und Schule (Fend & Stöckli, 1997) – gewinnen an Einfluss, während Erwachsene als Erziehungs- und Orientierungspersonen in den Hintergrund treten (vgl. Fend, 2003). Dabei ist die Zugehörigkeit zu einer Gruppe Gleichaltriger, wie sie die eigene Schulklasse darstellt, nicht zuletzt aufgrund des jahrelangen Schulbesuchs ein zunehmend wichtiger Lernkontext, in dem beispielsweise leistungsbezogene Interaktionen erprobt und soziale Kompetenzen erworben werden können (Ulich, 1983; Petillon, 1987; Fend & Stöckli, 1997). Vor diesem Hintergrund erwarten wir in Anlehnung an Fend (1997; 2003), dass im Verlauf der Sekundarstufe I eine Distanzierung in der Lehrer-Schüler-Beziehung von Seiten der Schüler/innen erfolgt. Ihren Niederschlag könnte sie in einer abnehmenden Zustimmung zur Skala „Lehrerengagement“ finden. Die zunehmende Orientierung an den Gleichaltrigen, d.h. den Mitschüler/innen der Klasse, könnte dazu führen, dass Merkmale des Klassenklimas wie die Konkurrenz oder der Zusammenhalt zunehmende Bedeutung für die Schüler/innen erlangen.

Ferner stellt sich allgemein eine *forschungsmethodische Frage* bei der Untersuchung des Klassenklimas. In den meisten Untersuchungen zum Klassenklima wurden die auf Ebene der Schüler/innen erhobenen Daten allein auf derselben Ebene, d.h. der Individualdatenebene, analysiert. Eine zentrale Annahme der Forschungen zum Klassenklima besteht jedoch darin, dass für die Entwicklung der Schüler/innen nicht nur deren individuelle Wahrnehmung des Klimas in der Klasse, sondern das kollektive Klima der Klasse eine tragende Rolle spielt. Einzelne Untersuchungen haben daher versucht, diesem Prinzip Rechnung zu tragen, indem Individualdaten auf Klassenebene aggregiert wurden; allerdings wurden dann in der weiteren Analyse die aggregierten Daten ohne Berücksich-

tigung einer Unterscheidung von Individual- und Aggregatebene den Individualdaten wieder zugeordnet (vgl. z.B. das Vorgehen bei Jerusalem & Schwarzer, 1991). Während ein solches Vorgehen stark kritisiert wird (vgl. Köller, 1996), stellt das adäquate Analyseverfahren zu Zusammenhängen, Bedingungen und Auswirkungen der individuellen und kollektiven Wahrnehmungen des Klassenklimas die Mehrebenenanalyse dar, die auch in einigen Untersuchungen zum Klassenklima bereits Anwendung findet (Eder, 1996; König, 2006; 2007a; 2009). Mit ihr kann beispielsweise in angemessener Weise überprüft werden, inwieweit das kollektive Klima einer Klasse über die individuelle Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler hinaus eine Rolle für die Erklärung z.B. von leistungsnahen Persönlichkeitsmerkmalen spielt. Betrachtet man den Forschungsstand, so scheint diese Frage bislang kaum bearbeitet worden zu sein. Erstaunlich ist dies vor dem Hintergrund, da dem Klassenklima implizit unterstellt wird, dass es an den milieudefinierenden Organisationsrahmen der Klasse gebunden ist. Doch bisherige Untersuchungen verweisen vielmehr auf die große Bedeutung, die die individuelle Wahrnehmung besitzt (z.B. Eder, 1996; König, 2009; 2010). Mit dem Aufgreifen dieser Forschungsfrage wollen wir im vorliegenden Band daher einem wesentlichen Forschungsdesiderat der Klassenklimaforschung entgentreten.

Ferner gehen wir im AIDA-Projekt den folgenden Fragen nach (die auch in den Kap. 3 und 4 erneut aufgegriffen werden): Entwickeln Jugendliche, die über gute Stützsysteme in der Schule verfügen, eine größere Ich-Stärke und größeres Leistungsvertrauen als Jugendliche, denen es an sozialer „Beheimatung“ fehlt und die als isolationsgefährdet gelten können? Welchen Einfluss besitzt das Klassenklima auf die Entwicklung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen als *Mediatoren* sowie die Einstellung zur Schule, Schulerfolg, Berufswahl und Geschlechtsrollenorientierung als *Erträge*?

2.2 Außerschulische soziale Stützsysteme

Bei den außerschulischen sozialen Stützsystemen berücksichtigen wir Familie und Freunde. Das Mikrosystem Familie stellt einen unmittelbaren Lebens- und Erfahrungskontext dar, welcher die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden nachhaltig beeinflusst (Schneewind, 1999; 2008; Pekrun, 2001).

Familie

Familie wird als Folge von Generationen verstanden, die unabhängig von räumlicher und zeitlicher Zusammengehörigkeit biologisch, sozial und/oder juristisch miteinander verbunden sind (Schneewind, 2008). Die beziehungsorientierte Sicht auf die Familie betont, dass diese unabhängig von der Personenzusammensetzung ein Prototyp für enge Beziehungssysteme ist, welche sich durch die Kriterien einer mehr oder minder stark ausgeprägten Abgrenzung, Privatheit, Nähe und Dauerhaftigkeit kennzeichnen lassen (Schneewind, 1999; 2008). Familienpsychologische Studien haben auf die große Bedeutung der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und der Eltern-Kind-Interaktion für die

Entwicklung des Kindes verwiesen (Baumrind, 1991; Schneewind, 1999). In der frühen Kindheit bildet die Familie den zentralen Entwicklungskontext der kindlichen Entwicklung. Im Laufe der Kindheit reduziert sich ihr Einfluss durch Sozialisationsinstanzen außerhalb der Familie. Dennoch ist die Wirkung der Familie als „Eckfeiler der Persönlichkeitsentwicklung“ über einen längeren Zeitraum nachweisbar (Schneewind, 1999; 2008).

Im AIDA-Projekt wird das familiäre Stützsyst \ddot{u} m mithilfe von drei Skalen erfasst. 1. dem „Bildungs- und Berufsstatus der Eltern“ als Strukturmerkmal, 2. der Skala „Familiäre Geborgenheit/Hilfe“, worunter Items zum Erleben von Geborgenheit und Sicherheit in der Familie (z.B. „In meiner Familie f \ddot{u} hle ich mich geborgen“), Erhalten von Rat und Hilfe durch die Eltern sowie Wahrnehmen von W \ddot{a} rme und Herzlichkeit im Elternverhalten subsumiert werden und 3. mit der Skala „Elterliche Leistungserwartung“, der Items zu den Anspr \ddot{u} chen der Eltern an die Schulleistungen des Kindes (z.B. „Meine Eltern m \ddot{o} chten, dass ich sehr gute Noten nach Hause bringe“), der Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen (z.B. „Auch wenn ich mich sehr anstreng \ddot{e} , ganz zufrieden sind meine Eltern selten mit mir“) sowie zu Offenheit/Vertrauen gegen \ddot{u} ber den Eltern im Fall schlechter Schulnoten (z.B. „Wenn ich schlechte Noten bekomme, traue ich mich nicht, es meinen Eltern zu sagen“) zugeordnet werden.

Bildungs- und Berufsstatus der Eltern. In der empirischen Bildungsforschung, in der herkunftsbedingte soziale Ungleichheiten untersucht werden, werden soziokulturelle Strukturmerkmale (Sozialschicht, Bildungsniveau der Eltern) und Prozessmerkmale (wie Beziehungsqualit \ddot{a} t, kulturelle Aktivit \ddot{a} ten, kommunikative Praxis) unterschieden, wobei hervorgehoben wird, dass letztere einen gr \ddot{o} ßeren Einfluss auf den Schulerfolg aufweisen (Baumert & Sch \ddot{u} mer, 2001). In der AIDA-Studie verwenden wir den Bildungs- und Berufsstatus der Eltern im Sinne eines Strukturmerkmals als Indikator f \ddot{u} r die \ddot{o} konomische und soziokulturelle Situation der Familie. Die Bedeutung der \ddot{o} konomischen Lage der Familie f \ddot{u} r die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird in mehreren Forschungskontexten untersucht, zum Beispiel der Armutsforschung. Einkommensarmut stellt f \ddot{u} r Kinder und Jugendliche ein erh \ddot{o} htes Risiko dar, in ihrer sprachlichen, sozialen, gesundheitlichen und emotionalen Entwicklung beeintr \ddot{a} chtigt zu sein (Walper, 2008). Mangelnde sozio- \ddot{o} konomische Ressourcen der Familie tragen vor allem zu Minderwertigkeitsgef \ddot{u} hlen der betroffenen Kinder bei (Walper, 2005). Solche Belastungen des Selbstwertgef \ddot{u} hls k \ddot{o} nnen sich einerseits in \ddot{A} ngstlichkeit und Depressivit \ddot{a} t (internalisierenden Symptomen), andererseits aber auch als Feindseligkeit, Aggressivit \ddot{a} t und erh \ddot{o} hter Bereitschaft zu Normverst \ddot{o} ßen (externalisierende Symptome) niederschlagen (Walper, 2005). In einer sechs Jahre umfassenden L \ddot{a} ngsschnittstudie hat Walper (2009) die Effekte wahrgenommener \ddot{o} konomischer Deprivation auf das Wohlbefinden (u.a.. Selbstwert und psychosomatische Beschwerden) von Jugendlichen und jungen Erwachsenen untersucht. Insgesamt legen die Daten nahe, dass eine von den Jugendlichen wahrgenommene finanzielle Notlage ein signifikanter Risikofaktor mit negativen Langzeitfol-

gen, insbesondere für Mädchen, ist. Es zeigten sich schwache, aber dennoch signifikante negative Effekte vorausgegangener ökonomischer Deprivation auf das Selbstwertgefühl. Bei Mädchen stellte sich vor allem ein als verletzend und negativ bewertetes mütterliches Verhalten als Mediator für die Reaktion auf ökonomischen Stress heraus. Auch die Längsschnittstudie von Beyers und Seiffge-Krenke (2007) verweist darauf, dass weibliche Jugendliche stärker durch die Familiendynamik beeinträchtigt werden als männliche Jugendliche. Die Bedeutung der ökonomischen Situation bzw. der Schichtzugehörigkeit der Familie für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird auch durch Studien zu Gesundheit und Wohlbefinden belegt, in denen höhere psychosomatische Belastungen bei Kindern und Jugendlichen aus Familien mit niedrigem Sozialstatus berichtet werden (Ravens-Sieberer, Wille, Bettge & Erhart, 2007).

In der empirischen Bildungsforschung ist die Bedeutung der Familie bzw. der Zusammenhang von sozialer Herkunft und *Schulerfolg* durch zahlreiche Studien belegt. Der berufliche Status der Eltern erweist sich in PISA 2000 nicht nur bedeutsam für die Lesekompetenz, sondern – wie die Studie zum selbstregulierten Lernen (Artelt, Baumert, McElvany & Peschar, 2004) belegt – auch für *lernrelevante Einstellungen* der Schüler/innen. Jugendliche der oberen Schichten verfügen über ein größeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten, allgemeine akademische und verbale Aufgaben lösen zu können sowie mit Lernsituationen effektiv umgehen zu können und Schwierigkeiten zu überwinden („Ich bin sicher, dass ich auch den schwierigsten Stoff in Unterrichtstexten verstehen kann.“). Ob diese lernrelevanten Einstellungen Ausdruck der besseren Schulleistungen von Jugendlichen der oberen Schichten ist, lässt sich in querschnittlichen Erhebungen, wie sie die PISA-Studie darstellt, nicht feststellen. Sofern in bisherige Studien überhaupt die soziale Herkunft im Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen untersucht wurde, zeigten sich nur geringfügige Korrelationen (Horstkemper, 1987; Fend, 1997).

Eltern-Kind-Beziehung

Aus familienpsychologischer Perspektive (vgl. Schneewind, 2008) haben die Eltern vor allem drei wichtige Funktionen: 1. Eltern sind Interaktionspartner, 2. Eltern sind Erzieher und 3. Eltern sind Arrangeure von Entwicklungsgelegenheiten.

Eltern als *Interaktionspartner* der Kinder beeinflussen die Bindungserfahrungen der Kinder. Die Qualität der Bindungserfahrungen wirkt sich auf das Selbstvertrauen, das Neugierverhalten und die emotionale Stabilität des Kindes aus (Grossmann & Grossmann, 2004) und beeinflusst ferner die Erwartungen und das Verhalten des Kindes in weiteren sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen, Erziehern und Lehrern (Schmidt-Denter & Sprangler, 2005). Auch der für das Jugendalter und junge Erwachsenenalter charakteristische Prozess der Individuation steht noch in Zusammenhang mit frühkindlichen Bindungserfahrungen. So berichten von Irmer und Seiffge-Krenke (2008), dass Jugendliche, die altersangemessen den Auszug aus dem Elternhaus realisieren, über eine sichere Bindung zu den Eltern verfügen und ein hohes Maß an Selbstständigkeit aufweisen. Die im Jugendalter stattfindende Ablösung von den Eltern kann auch dazu führen,

dass sich die Beziehungen zu den Eltern konflikthafter gestalten bzw. konflikthaltiger erlebt werden. Empirische Belege für eine leichte Verschlechterung der Beziehungsqualität werden z.B. von Fend (1998b) auf Grund von Längsschnitsdaten 11- bis 18-jähriger Schüler/innen vorgelegt. Die neuen Shell Jugendstudien verweisen jedoch auf eine Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung bei den Heranwachsenden (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2002; Jugendwerk der Deutschen Shell, 2010).

Eltern als *Erzieher* ihrer Kinder sind ihnen behilflich, sich zu eigenständigen und kompetenten Persönlichkeiten zu entwickeln. Der Erziehungsstil der Eltern hat maßgeblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Ein autoritativer (akzeptierender und klar strukturierender) Erziehungsstil ermöglicht, dass sich Kinder zu leistungsfähigen, sozial kompetenten und angepassten Persönlichkeiten entwickeln (Baumrind, 1991). Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und kindlicher Persönlichkeitsentwicklung werden in verschiedenen Studien dargestellt (z.B. Fuhrer, 2005; Schneewind, Walfer & Graf, 2000). Für die Erreichung spezifischer Entwicklungsziele in der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung wie Selbstvertrauen, Selbstverantwortlichkeit, Selbstbewusstsein, Verstehen, Kooperation, Beharrlichkeit, Selbstmotivation und Empathie, die Borba (1999) „Erfolgserfertigkeiten“ nennt, werden entsprechende elterliche Unterstützungsmaßnahmen aufgeführt.

Eltern als *Arrangeure von Entwicklungsgelegenheiten* ihrer Kinder fördern die kindliche Entwicklung, indem sie innerhalb und außerhalb des häuslichen Umfeldes anregende Umwelten schaffen. So belegen internationale Schulleistungsstudien wie z.B. TIMSS, PISA und IGLU nicht nur, dass das kulturelle und soziale Kapital sowie die kulturellen Praktiken innerhalb der Familie und die Bildungsorientierungen der Eltern einen hohen Stellenwert für die Entwicklung schulischer Leistungen haben (Schnabel & Schwippert, 2000; Baumert & Schümer, 2001a; Watermann & Baumert, 2006), sondern auch, dass dieser Zusammenhang in Deutschland besonders straff ist.

In allen drei hier aufgeführten Bereichen spielen Eltern eine wichtige Rolle für die *schulische Entwicklung* der Kinder. Ein warmes, unterstützendes Familienklima ist grundlegende Voraussetzung für die gesunde psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden sowie die Förderung der Kompetenzentwicklung (Fend & Stöckli, 1997; Pekrun, 2001; Schneewind, 1999; 2008). Eine positive Beziehung zu den Eltern, emotionale Unterstützung und Zuwendung der Eltern sowie ein ausgewogenes Verhältnis von Autonomie und Selbstständigkeit fördern und stabilisieren die schulische Lernfreude und Motivation sowie die Entwicklung von positiven Selbstkonzepten (Fend, 1998b; Wild, 2001). Entsprechend zeigt Fend (1998b) in seiner Längsschnittstudie, dass Schulerfolg, Ich-Stärke und Leistungsorientierung dann am höchsten sind, wenn eine positive Eltern-Kind-Beziehung besteht.

Elterliche Leistungserwartung

In der Adoleszenz gehören die Stabilisierung und Stärkung der Leistungsbereitschaft ihrer Kinder zu wichtigen Aufgaben der Eltern. Das Thema „Schule“ bildet in vielen

Familien ein im Alltag dominierendes Thema. Nicht selten wird von Seiten der Eltern Druck ausgeübt, damit die Heranwachsenden Bildungs- und Berufschancen nicht verpassen. Überzogene elterliche Anspruchshaltungen oder Bildungsambitionen können zu erheblichen Belastungen und Beeinträchtigungen des psychischen Wohlbefindens der Heranwachsenden führen, zumal das Aspirationsniveau der Eltern in Bezug auf den für ihr Kind gewünschten Schulabschluss in den letzten Jahrzehnten gestiegen ist (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2002; 2010). Möglicherweise führen in einigen Familien die enttäuschten Bildungsaspirationen der Eltern zu einem erhöhten Leistungsdruck auf die Kinder. Dies kann bei ihnen zu niedrigem Selbstwertgefühl, Leistungsängstlichkeit und psychosomatischen Beschwerden sowie negativen Beziehungen zu den Eltern führen (Fend, 1997; Hurrelmann & Mansel, 1998; im Überblick Tupaika, 2003).

Vor allem die Art der Kopplung von Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und Leistungserwartungen an das Kind hat eine Bedeutung: Je nachdem, ob emotionale Wärme oder Kälte und Gleichgültigkeit vorherrschen und ob die Leistungsanforderungen angemessen oder überzogen sind, ergeben sich förderliche oder ungünstige Entwicklungsbedingungen. So hat Trudewind (1975) in Interviews mit Eltern von Viertklässlern die häuslichen und familiären Einflussfaktoren für die Leistungsmotiventwicklung erfragt und festgestellt, dass ein warmherziges, von positiven Affekten begleitetes, unterstützendes Verhalten der Eltern gegenüber dem Kind die Entwicklung des Erfolgsmotivs begünstigt. Unangemessen hohe Leistungserwartungen der Eltern hingegen sowie eine intensive, stark kontrollierende sowie negativ sanktionierende Beaufsichtigung der Hausaufgaben wirken sich negativ auf Schulleistungen und Leistungsmotivation aus (Trudewind & Winkel, 1991; Wild, 2001). Elterliches Erziehungsverhalten, eine hohe Wertschätzung von Bildung sowie die Überzeugung, die Bildungsbemühungen des Kindes erfolgreich unterstützen zu können, fördern die Entwicklung schulischer Selbstwirksamkeit beim Kind (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1999).

Gleichaltrige und Freunde

Neben der Familie als wichtigstem außerschulischem Sozialisationskontext gewinnt in der Adoleszenz die Gruppe der Freunde und der Gleichaltrigen zunehmend an Bedeutung (Barber & Ohlsen, 1997) und bilden eine weitere wichtige Sozialisationsinstanz. Psychologen, Soziologen und Pädagogen sind sich darin einig, dass die Beziehung zu Gleichaltrigen und die Freundschaft für die kognitive, soziale und moralische Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen (Youniss, 1982; Krappmann & Oswald, 1988; Valtin, 1991; 2006). In der AIDA-Studie wird mit der Skala „Freundschaftsbeziehungen“ zum einen die soziale Integration in eine Freundesgruppe erfasst („Ich habe eine Gruppe von Freundinnen/Freunden, zu der ich gehöre“) und andererseits emotionale Beziehungen zu Freundinnen/Freunden („Meine Freundinnen/Freunde sind gern mit mir zusammen“).

Die Bedeutung der Interaktion mit Gleichaltrigen für die Entwicklung des Sozialverhaltens wird bereits in den Arbeiten von Piaget (1932/1986) hervorgehoben. Im Unter-

schied zur Interaktion mit Erwachsenen ist die mit Gleichaltrigen stärker symmetrisch und Kinder und Jugendliche müssen lernen, sich von gleich zu gleich zu verständigen, sich auseinanderzusetzen und ihre Interessen zu wahren, ohne den anderen zu verletzen, kurzum „die eigene Position sozialverträglich zur Geltung zu bringen“ (Fend, 2000, S. 309). Vor allem Freundschaftsbeziehungen sind ein Ort der Herausforderung und ein Übungsfeld für sich entwickelnde soziale Verhaltensweisen; sie liefern aufgrund der Ähnlichkeit und Gleichrangigkeit der Befreundeten Verhaltens- und Bewertungsstandards und bieten damit eine Orientierungssicherheit; sie sind eine Quelle der Anerkennung, aber auch der Kritik und Zurückweisung und ermöglichen dem Kind, ein realistisches Selbstbild zu entwickeln. Ferner tragen sie dazu bei, moralische Standards zu entwickeln, die an den Prinzipien der Gleichheit, Wechselseitigkeit und Fairness orientiert sind (vgl. Valtin, 1991). Interaktionen mit Gleichaltrigen sind also unerlässlich, um „Beziehungsfähigkeit“ zu erlernen, d.h. Fähigkeiten zum Aufbau und zum Erhalt sozialer Bindungen.

Beziehungen zu Gleichaltrigen und Freunden sind in der Adoleszenz eine wichtige Voraussetzung, um die Ablösung von den Eltern als Entwicklungsaufgabe zu bewältigen. Ferner stellen sie ein soziales Netzwerk bereit, das bei der Bewältigung von Problemen praktische und soziale Unterstützung leisten kann und als sozialer Puffer eine schützende Wirkung gegenüber dem Einfluss von Risikofaktoren der Entwicklung entfalten kann (Kolip, 1993). In ihrer dreijährigen Längsschnittstudie mit 14- bis 17-Jährigen konnten Beyers und Seiffge-Krenke (2007) nachweisen, dass Freundschaftsbeziehungen vor negativen Wirkungen von problematischen Familienbeziehungen auf das Wohlbefinden schützen, Freunde also die „beste Medizin“ darstellen.

Wie Fend in der Konstanzer Längsschnittstudie mit Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahren nachweist, nimmt die Bedeutung der Gleichaltrigen und Freunde bei der Bewältigung von Problemen von der Kindheit bis in die Adoleszenz kontinuierlich zu, während die der Eltern abnimmt (Fend, 1998b). Die Eltern verlieren als Gesprächspartner und Vertrauenspersonen an Bedeutung. So werden beispielsweise Probleme mit sich „selbst“ von 12-Jährigen noch am häufigsten mit den Eltern besprochen, während bei 14- bis 16-Jährigen die Gleichaltrigen oder Freunde als Gesprächspartner dominieren. In einer Studie von Valtin (2006) äußerten viele Jugendliche, dass sie bei ihren gleichaltrigen Freunden mehr Verständnis fänden als bei den Eltern.

Befragungsstudien zur Entwicklung von Freundschaftsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen (Selman, 1984; Hoppe-Graff & Keller, 1988; Valtin, 1991) belegen, dass auf allen Altersstufen die grundlegenden Motive für eine Freundschaft die gleichen sind, nämlich der Wunsch nach Gemeinschaft, Zugehörigkeit, Austausch, Sicherheit, Anerkennung und Zuneigung, dass sich jedoch die Freundschaftsvorstellungen verändern, und zwar je nach Entwicklungsstand, vor allem dem Niveau der Fähigkeit zur Perspektivendifferenzierung und -koordinierung, und abhängig von soziokulturellen und geschlechtsspezifischen Faktoren. Während im frühen Kindesalter das Miteinander-Spielen und räumliche Nähe eine Freundschaft begründen, ist Freundschaft im Jugendalter eine

stabile Beziehung, die auch Stürme überstehen kann und die auf Loyalität, Vertrauen und Verlässlichkeit beruht. Im Jugendalter bestehen unterschiedliche Typen der Freundschaft, die mit unterschiedlichen Erwartungen an die Funktion und Qualität der Beziehung verknüpft sind, wie sich in qualitativen Interviews zeigte (Valtin, 2006). In der AIDA-Studie wurden diese Typen nicht erhoben. Es ist jedoch damit zu rechnen, dass die Befragten bei der Einschätzung der Qualität ihrer Freundschaftsbeziehungen unterschiedliche Maßstäbe anlegen. Einige Jugendliche (vorwiegend männliche) schätzen Freunde für die gemeinsamen Freizeitaktivitäten sowie Beistand und praktische Unterstützung in schwierigen Situationen. Für andere Jugendliche (vorwiegend weibliche) sind gemeinsame Gespräche, seelischer Beistand, Offenheit und Vertrautheit, aber auch Kritik durch die Freunde wichtig. Auch Auhagen (1991) und Kolip (1993) verweisen auf Geschlechterunterschiede in der Funktion von Freundschaften: „Mädchen führen Gespräche und gehen aus, Jungen gehen aus und führen Gespräche“ (Kolip, 1993, S. 175), wobei Mädchen größeren Wert auf emotionale Anteilnahme, Unterstützung und Intimität legen. Da sie mit Freundinnen auch persönliche Gespräche über Probleme führen, hilft ihnen dies bei der Problembewältigung. Inwieweit Jugendlichen die Einbettung und „Beheimatung“ in der Gleichaltrigengruppe gelingt, beeinflusst nach Fend (1998b) in erheblichem Maße die Entwicklung von Ich-Stärke, insbesondere das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen der Heranwachsenden. Auch die Leistungsorientierung der Freunde und Gleichaltrigen kann von Bedeutung sein. So zeigt Fend (1989b), dass im Unterschied zur Grundschule, in der soziale Akzeptanz bei Mitschüler/innen und schulisches Leistungsstreben nicht im Widerspruch stehen, in der Sekundarstufe soziales Ansehen bei Gleichaltrigen oft mit einer Demonstration von *Widerstand gegen die Schule* verbunden ist. Eine starke Identifikation mit schulischen Leistungsanforderungen kann von Mitschüler/innen als Konkurrenzstreben interpretiert und negativ als „Strebertum“ bewertet werden. Die Jugendlichen, die in der Gleichaltrigengruppe als Meinungsführer fungieren, können Vorkämpfer in der Abwehr schulischer Anforderungen sein und ihre Mitschüler/innen zur „Eroberung“ von Erwachsenenprivilegien wie Rauchen, Alkoholkonsum und verfügbarem Geld anstacheln. Die Gruppe der Gleichaltrigen bietet also nicht nur Entwicklungschancen, sondern auch Risiken oder Gefahren für eine gesunde Entwicklung (Fend, 1998b; Nitzko & Seiffge-Krenke, 2009). Antihaltungen zur Schule, Leistungsverweigerung, Risikoverhalten und aggressives Verhalten gegenüber Außenstehenden können sich in der Gruppe der Gleichaltrigen und Freunde herausbilden und stabilisieren.

Forschungsfragen für das AIDA-Projekt

Die außerschulischen Stützsysteme Familie und Freunde wurden bisher in den meisten Studien getrennt untersucht. Im AIDA-Projekt bietet sich die Möglichkeit, sie einzeln, aber auch in ihrem Zusammenhang und ihrer Wechselwirkung zu betrachten und verschiedene Fragen zu beantworten. Zu beachten ist, dass wir diese Beziehungen nicht direkt erfasst haben (z.B. durch Beobachtung oder durch Befragung der Eltern bzw. der Freunde), sondern dass wir die Wahrnehmung dieser Beziehung durch die Jugendlichen

erfassen. Dies steht im Einklang mit unserem theoretischen Modell, dass nicht die objektiven Umstände, sondern ihre subjektiven Deutungen für die Entwicklung des Jugendlichen entscheidend sind. Insofern haben die von uns erfassten Merkmale den Status von „sozialen Selbstkonzepten“, die in der Selbstkonzeptforschung als bereichsspezifische Selbstkonzepte im Zusammenhang mit dem allgemeinen Selbstkonzept und dem Selbstwert untersucht werden (z.B. bei Trautwein, 2003).

Im AIDA-Projekt gehen wir den folgenden Fragen nach: Verringert sich mit zunehmendem Alter die positive Einschätzung des Familienklimas, wie von Fend (1998b) beschrieben, und verbessert sich die Einschätzung der sozialen Integration in die Freundesgruppe? Entwickeln Jugendliche, die über gute Stützsysteme in der Familie, im Freundeskreis und auch in der Klassengemeinschaft verfügen, eine größere Ich-Stärke und größeres Leistungsvertrauen als Jugendliche, die sich in einem oder mehreren der drei Bereiche nicht unterstützt fühlen? In welchem Zusammenhang stehen die drei betrachteten Aspekte der Familie: der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern als Strukturvariable, die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Geborgenheit und emotionale Unterstützung) und die elterlichen Leistungserwartungen? Werden in der Wahrnehmung der Jugendlichen die elterlichen Leistungserwartungen und der elterliche Leistungsdruck mit zunehmendem Alter größer, zumal angesichts der zunehmenden Verschlechterung der Schulnoten in der Sekundarstufe?

Schließlich kann der Einfluss des Familienklimas, der elterlichen Leistungserwartungen und der sozialen Integration in die Freundesgruppe auf die Entwicklung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen als *Mediatoren* sowie die Einstellung zur Schule, Schulerfolg, Berufswahl und Geschlechtsrollenorientierung als *Erträge* untersucht werden. Von Interesse ist auch die Frage, ob sich angesichts der unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen von Eltern aus West- und Ostberlin, die erhoben wurden, als unsere im AIDA-Projekt Befragten die 2. und 6. Klassen besuchten (Valtin & Rosenfeld, 1997; 2001), die Jugendliche in Bezug auf ihre Ich-Stärke, ihr Leistungsvertrauen und ihre Schulfreude unterscheiden.

Kasten 2: Zusammenfassung von Kapitel 2

Zu den exogenen Faktoren, die in der AIDA-Studie fokussiert werden, gehört zum einen die Schule als Erfahrungskontext. Im Zentrum steht dabei das Klassenklima als Prozessmerkmal der schulischen Umwelt, welches die Qualität der sozialen Beziehungen im Erleben der Heranwachsenden beschreibt. Dieses ist strukturell durch überlagerte schulorganisatorische Merkmale (Schulform, Klassenzugehörigkeit) bedingt. Untersucht werden folgende Dimensionen des Klassenklimas: das erlebte pädagogische Engagement der Lehrer/innen (als Merkmal der Lehrer-Schüler-Beziehung) sowie die erlebte Konkurrenz und der wahrgenommene Zusammenhalt in der Schulklasse (als Merkmale der Schüler-Schüler-Beziehung). Leitende Forschungsfragen zielen auf die Entwicklung des Klassenklimas und seine Beschaffenheit als individuelles und kollektives Klima sowie ferner seine Auswirkungen auf

leistungsbezogene Persönlichkeitsbereiche.

Zum anderen gehören zu den exogenen Faktoren, die in der AIDA-Studie fokussiert werden, die außerschulischen sozialen Stützsysteme. Hierbei fassen wir das familiäre Stützsystem, welches über Strukturmerkmale (Bildungs- und Berufsstatus der Eltern) sowie Prozessmerkmale (familiäre Geborgenheit/Hilfe, elterliche Leistungserwartungen) operationalisiert wird. Von Struktur- und Prozessmerkmalen des familiären Umfelds als primären Sozialisationsbedingungen gehen, wie Forschungsbefunde verdeutlichen, erhebliche Einflüsse auf die Entwicklung im Jugendalter aus. Beziehungen zu Gleichaltrigen und Freunden gewinnen in der Adoleszenz zunehmend an Bedeutung, wie dem Forschungsstand entnommen werden kann. In der AIDA-Studie werden daher auch Freundschaftsbeziehungen untersucht. Leitende Forschungsfragen zu außerschulischen sozialen Stützsystemen zielen auf Veränderungen über die Zeit der Sekundarstufe I sowie das Verhältnis von familiärer Stützung und Sozialisation durch Gleichaltrige. Darüber hinaus interessieren Auswirkungen auf leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale und auf Erträge, also die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.

3 Ich-Stärke und Leistungsvertrauen als zentrale Bereiche der schulbezogenen Persönlichkeitsentwicklung

Entsprechend unserem theoretischen Bezugsrahmen nehmen leistungsnahe Persönlichkeitsbereiche bei der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben eine herausgehobene Stellung ein. Im komplexen Wechselspiel zwischen Angebotsstruktur und Unterstützungssystem, Anforderungsspektrum multipler Entwicklungsaufgaben und ihrer Bewältigung fungieren sie als Mediatoren (Fend, 1997; 2003). Einerseits werden die leistungsnahen Persönlichkeitsvariablen beeinflusst durch die genannten exogenen Faktoren, andererseits üben sie ihrerseits einen Einfluss auf die Erträge aus.

3.1 Konzeptualisierung der Persönlichkeitsbereiche

Die leistungsnahe Persönlichkeit von Schüler/innen kann auf verschiedenartige Weise beschrieben werden. Deshalb weisen einschlägige Untersuchungen Unterschiede in der Verwendung von Theorien, Konstrukten und Operationalisierungen auf. In unserer Herangehensweise zur Strukturierung leistungsnaher Persönlichkeitsmerkmale unterscheiden wir zwei große Bereiche: die Einstellung einer Person zu sich selbst (Ich-Stärke) und ihre Einstellung zu leistungsthematischen Situationen (Leistungsvertrauen). Abbildung 3.1 zeigt, welche Konstrukte wir dabei den beiden Bereichen Ich-Stärke und Leistungsvertrauen im Einzelnen zuordnen. Diese Zuordnung basiert einerseits auf theoretischen Überlegungen, insbesondere in Anlehnung an Fend (1990a; 1997; 2003). Zum anderen ist diese Zuordnung Ergebnis empirischer Überprüfung der faktoriellen Struktur der einbezogenen Konstrukte, welche an späterer Stelle eingehend dargelegt wird (vgl. Kap. 6).

Abbildung 3.1: Bereiche und Konstrukte leistungsnaher Persönlichkeitsmerkmale, die in der AIDA-Studie untersucht werden

Ich-Stärke	Leistungsvertrauen
Selbstwert	Wert Leistung Schule
Selbstkonzept des Aussehens	Erfolgszuversicht
Anerkennung durch die Mitschüler	Selbstkonzept Leistungsfähigkeit
Geringe schulbezogene Hilflosigkeit	
Geringe Besorgtheit	
Wenig Beschwerden	
Fehlende Problemmeidung	

Insgesamt haben wir es mit einer Zusammenstellung von recht heterogenen Merkmalen zu tun: Sie reichen von Facetten des Selbstkonzepts über das Selbstwertgefühl bis hin zu Konstrukten, die die emotionale Befindlichkeit der Schüler/innen erfassen. Eine Zusammenfassung solcher Konstrukte erscheint daher als ein anspruchsvolles und nicht unbe-

dingt risikoloses Vorhaben, insbesondere dann, wenn man sich langjährige Forschungsentwicklungen einzelner Konstrukte, die auch wir nachfolgend berücksichtigen werden, vergegenwärtigt, denn nicht selten beginnt die Erforschung eines Konstrukts in allgemeiner Form und Folgestudien zu diesem Konstrukt arbeiten anschließend an seinen Ausdifferenzierungen, so z.B. bei der Leistungsangst oder den vielen unterschiedlichen Selbstkonzepten. Allerdings hat es angesichts der vielfältigen nicht-kognitiven Variablen zum Bereich des Selbstvertrauens und ihrer empirisch festgestellten Interkorreliertheit in der Vergangenheit etliche Versuche gegeben, übergeordnete Konstrukte bzw. Typen mit unterschiedlicher Ausprägung in den zusammengefassten Variablen zu bilden. So haben Fend et al. (1976) einen variablenübergreifenden Score „Selbstbewusstsein“ gebildet, bestehend aus allgemeinem Selbstwertgefühl, „Anomia“ (Bewusstsein der persönlichen Kontrolle vs. Ohnmacht in der Schule), Hoffnung auf Erfolg vs. Furcht vor Misserfolg und Leistungsängstlichkeit. Horstkemper (1987) bildete das Konstrukt „Selbstvertrauen“, durch die Aggregation von Selbstwertgefühl, negativem Leistungsselbstbild (Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit in der Schule) und Schulangst (Prüfungsangst). Jerusalem und Schwarzer (1991) fassten Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept der Begabung und Selbstwert zum „Selbstkonzept“ zusammen. Auch in der Forschung zum Wohlbefinden (Grob, 1993; Eder, 1995; Hascher, 2004) werden verschiedene emotionale und kognitive Komponenten zusammengefasst, von denen einige auch in der AIDA-Studie untersucht werden (wenngleich mit anderer theoretischer Verortung): Selbstwert, Abwesenheit sozialer Probleme (Anerkennung durch die Mitschüler), Absenz von Sorgen wegen der Schule, Fehlen psychosomatischer Beschwerden und eine positive Einstellung zur Schule.

Wir wollen nicht nur Aussagen über unsere „Super-Konstrukte“ Ich-Stärke und Leistungsvertrauen machen, sondern an geeigneten Stellen differenziert über die einzelnen, im AIDA-Projekt erfassten und im vorliegenden Band einbezogenen Konstrukte berichten. Dies erscheint uns auch wichtig, um Anschlussfähigkeit an solche Untersuchungen zu sichern, die sich jeweils auf einzelne Konstrukte konzentrieren. Doch um zu zusammenfassenden Aussagen zur Entwicklung im Schulalter zu gelangen, sehen wir in der übergreifenden Konzeptualisierung der Konstrukte der Ich-Stärke sowie des Leistungsvertrauens eine besondere Herausforderung. Dies soll im Folgenden diskutiert und begründet werden. Zunächst gehen wir auf die Ich-Stärke ein, wie sie von Fend (1990a; 2003) konzeptualisiert wurde und von uns für das hier verfolgte Vorhaben definiert wird (Abschn. 3.2) und im Anschluss daran auf das Konstrukt des Leistungsvertrauens (Abschn. 3.3).

3.2 Ich-Stärke

Fend (1990a; 2003) entwickelte im Rahmen der Konstanzer Längsschnittuntersuchungen ein Modell der produktiven Problembewältigung, das die Ressourcen fokussiert, welche förderlich für eine günstige Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben in

der Adoleszenz sind. Dabei hebt er die persönlichen Ressourcen hervor, die eine Bestimmungsgröße gelingender Problembewältigung in der Adoleszenz darstellen. Persönliche Ressourcen bestehen einerseits aus soziokognitiven Kompetenzen und andererseits aus dem Konstrukt der „Ich-Stärke“. Der Indikator „soziokognitive Kompetenzen“ umfasst Analyse- und Urteilsfähigkeiten und setzt sich aus vier Komponenten zusammen: der allgemeinen sprachlichen Kompetenz, der Fähigkeit zur Rollenübernahme, der Kenntnis demokratischer Institutionen und dem Verständnis demokratischer Prinzipien (vgl. Fend, 1990a). Die persönliche Ressource „Ich-Stärke“ beschreibt das positive Verhältnis einer Person zu sich selbst. Fend operationalisiert dieses Konstrukt über unterschiedliche Maße selbstbezogener Kognitionen, die sich zu den drei Dimensionen „positives Selbstbild“, „Kompetenzbewusstsein“ und „psychische Stabilität“ zusammenfassen lassen (vgl. Abb. 3.2).

Abbildung 3.2: Die hierarchische Struktur der Ich-Stärke nach Fend (1990a, S. 29)

Selbstkonzept des Aussehens Selbstkonzept der Begabung Selbstakzeptanz	Positives Selbstbild	Ich-Stärke
Kompetenzbewusstsein: Lehrer und Schulerfolg Kompetenzbewusstsein: Zukunftsbewältigung Kompetenzbewusstsein: Handlungskontrolle	Kompetenzbewusstsein	
Emotionskontrolle Schulische Leistungsangst	Psychische Stabilität	

Selbstbezogene Kognitionen sind im handlungstheoretischen Modell von Fend bedeutsam, da sie als ein Resultat des aktiven Bewältigungsprozesses angesehen werden. Während der Mensch aktiv seine Umwelten interpretiert und Entwicklungsaufgaben bewältigt, entwickelt er auch ein Verhältnis zu sich selbst. Er setzt sich mit der eigenen Person handelnd und interpretierend auseinander. Beispielhaft dafür sind die Selbsteinschätzungen, die ein Schüler über soziale Vergleiche mit einer schulischen Bezugsgruppe vornimmt. Ferner implizieren die Maße der Ich-Stärke das Bewusstsein einer Person, „Anforderungen und Herausforderungen gewachsen zu sein“ (Fend, 1990a, S. 27). Ein positives Selbstbild und hohes Kontrollbewusstsein verhelfen z.B. einer Person dazu, Aufgaben zu übernehmen, sich auf Risiken einzulassen, Zielsetzungen mit Ausdauer zu verfolgen oder Misserfolge produktiv zu verarbeiten.

Dass eine empirische Überprüfung der Dimensionalität der Ich-Stärke stattgefunden hat, lässt sich den Ausführungen von Fend nicht entnehmen (Erst in der Reanalyse der Daten durch Fend et al., 2009, wird dies geleistet). Stattdessen wird mit einem Super-score „Ich-Stärke“ gearbeitet, in dem die in Abbildung 3.2 aufgeführten Konstrukte summiert werden (vgl. Fend, 1997). Wir wollen daher das Modell von Fend zur Ich-Stärke zunächst als heuristisches Modell verstehen, in das wir eine Reihe von Konstrukten einordnen können. Die entsprechenden Konstrukte, die auch im vorliegenden Band

empirisch untersucht werden können, sind in Abbildung 3.3 aufgeführt. Mit ihnen wollen wir die Ich-Stärke in Anlehnung an Fend operationalisieren. Im Folgenden wird auf diese Konstrukte genauer eingegangen.

Abbildung 3.3: Die Operationalisierung der Ich-Stärke in Anlehnung an Fend

Selbstwert Selbstkonzept des Aussehens Anerkennung durch die Mitschüler	Positives Selbstbild	Ich-Stärke
Fehlende schulbezogene Hilflosigkeit	Kompetenzbewusstsein	
Geringe Besorgtheit Wenig Beschwerden Fehlende Problemmeidung	Psychische Stabilität	

3.2.1 Positives Selbstbild

3.2.1.1 Selbstwert

Das allgemeine Selbstwertgefühl, wie es z.B. durch Items der Selbstwertskala von Rosenberg (1965; vgl. Jerusalem, 1983) erfasst wird, die auch in der AIDA-Studie verwendet wurden, beinhaltet die subjektive Bewertung der eigenen Person („Ich denke oft, dass ich zu überhaupt nichts tauge“) bzw. die allgemeine Zufriedenheit („Ich fühle mich oft unglücklich“). Wir unterscheiden in Anlehnung an andere Autoren zwischen dem Selbstwert bzw. dem Selbstwertgefühl als affektiver Komponente und dem Selbstkonzept als kognitiver Komponente, welches das Wissen über die eigene Person repräsentiert (vgl. Meyer, 1984; Jerusalem & Schwarzer, 1991). Das Bestreben, eine positive Selbstbewertung zu erlangen und aufrecht zu erhalten, gehört zu den menschlichen Grundbedürfnissen.

Der Selbstwert wird von Harter (1998) als hierarchisches Konstrukt aufgefasst. Die Spitze der Pyramide bilden verallgemeinerte, zeitstabile Aussagen („Ich halte mich für einen Versager“), Fundament sind verschiedene bereichsspezifische Konzepte aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen, z.B. das soziale, emotionale, körperliche oder akademische Selbstkonzept. (Zu den akademischen Selbstkonzepten gehört auch das Selbstkonzept der Begabung, das wir zum Leistungsvertrauen zählen, s. dazu Abschn. 3.3).

Das Selbstwertgefühl ist das kumulative Ergebnis von ineinander greifenden Prozessen: a) der Selbstbeurteilung und Einschätzung, wobei verschiedene Maßstäbe und auch Fremdbeurteilungen einbezogen werden können, b) der subjektiven Gewichtung des Erfolgs in einem bestimmten Verhaltensbereich und c) der Mechanismen, die zum Selbstschutz eingesetzt werden (Fend, 1997).

Die Bedeutung des allgemeinen Selbstwertgefühls besteht vor allem darin, dass es eine zentrale Komponente der Lebenszufriedenheit und ein wichtiger Indikator für psychische Gesundheit im Jugendalter ist (Harter, 1999; Rosenberg, 1986). Ein hohes Selbstwertgefühl kann als „Airbag der Psyche“ (Trautwein, 2003, S. 8) aufgefasst werden, das

das Selbst bei Misserfolgen und Schicksalsschlägen vor größeren Verletzungen bewahren kann. In der Adoleszenz ist das Selbstwertgefühl von besonderer Bedeutung, weil in dieser Lebensphase die Auseinandersetzung mit der eigenen Person in Zusammenhang mit der Identitätsbildung intensiviert wird. Anstehende Entwicklungsaufgaben wie Verarbeitung der Pubertät, Berufswahl und Zukunftsplanung können zu Unsicherheiten und Selbstzweifeln führen.

In der Forschung gibt es unterschiedliche Theorien zur Entstehung von Selbstwertgefühl und Selbstkonzepten (s. dazu die informative Zusammenfassung von Trautwein, 2003). In ihren entwicklungspsychologisch begründeten Arbeiten beschreibt Harter (1998; 1999) mehrere Stufen der Entwicklung des Selbstbilds von der frühen Kindheit bis zum späten Jugendalter. Im mittleren bis späten Kindesalter werden die bis dahin optimistischen und unrealistisch hohen Selbstkonzepte zunehmend realitätsgerechter, und auch negative Aspekte können integriert werden. Schulische Leistungen sind nun wichtige Bereiche des Selbstbilds, wobei es zu einer zunehmenden Differenzierung fächerspezifischer Selbstkonzepte kommt. Mit der Fähigkeit zum abstrakten Denken werden in der Adoleszenz abstraktere Repräsentationen des Selbst gebildet. Einen wichtigen Stellenwert für die Selbsteinschätzungen haben nun Bereiche wie schulische Fähigkeiten, sportliche Kompetenzen (die möglicherweise in den USA eine größere Wertigkeit besitzen als in Deutschland), die Einschätzung der eigenen körperlichen Attraktivität und das soziale Ansehen in der Gruppe der Gleichaltrigen (s.u.). Es gibt jedoch unterschiedliche Auffassungen dazu, wie die bereichsspezifischen Konzepte mit dem übergeordneten Konstrukt des Selbstbildes in Zusammenhang stehen: So nimmt Harter (1999) an, dass sich zunächst bereichsspezifische Selbstkonzepte bilden, die dann das allgemeine Selbstbild (im Sinne eines *bottom-up* Prozesses) beeinflussen. Brown (1993) postuliert hingegen, dass ein positives Selbstbild (als *top-down*-Prozess) die bereichsspezifischen Selbstkonzepte beeinflusst. Noch plausibler erscheint es allerdings, dass Wechselwirkungen bestehen, wie sie von Trautwein (2003) und – in einer früheren Analyse der AIDA-Daten – von Wagner und Valtin (2004b) belegt werden.

Im frühen Kindesalter ist die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, speziell die Bindungserfahrung der Kinder entscheidend dafür, ob man sich selbst als liebenswert ansehen kann. Mit dem Alter werden auch Erfahrungen aus anderen Sozialisationskontexten (Schule, Gleichaltrige, Freunde) wichtig. Aufgrund zunehmender kognitiver und selbstreflexiver Fähigkeiten gelingt es den Heranwachsenden, Erfahrungen und Rückmeldungen zur eigenen Person differenzierter wahrzunehmen und zu verarbeiten und vom Jugendalter an auch selbstwertdienliche Strategien einzusetzen, beispielsweise als Quelle des Selbstwerts vorwiegend solche Bereiche heranzuziehen, in denen man sich positiv erlebt („starke Seiten“), oder die Wichtigkeit anderer Bereiche, z.B. auch der schulischen Leistungen, abzuwerten („Immunisierung“).

Empirische Befunde

Zum Selbstwertgefühl liegt eine nicht mehr überschaubare Anzahl von Publikationen aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen vor (s. Trautwein, 2003). In Deutschland gibt es neben Querschnittsstudien (Trautwein, 2003) mehrere Längsschnittstudien, in denen die Entwicklung und Veränderung des Selbstwertgefühls in der Sekundarstufe untersucht wurde (Jerusalem, 1983; Horstkemper, 1987; Jerusalem & Schwarzer, 1991; Fend, 1997; Sydow, Wagner, Jülisch & Kauf, 1999).

Ausprägung und Veränderungen. Die meisten Studien belegen eine mehr oder weniger deutliche Zunahme des Selbstwerts in der Sekundarstufe. Im Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zeigte sich in der Längsschnittstudie allerdings eine leichte Verminderung des positiven Selbstbilds der Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren. Diese ging vor allem auf das Konto der Gymnasiasten, bei denen nach Beendigung der vierjährigen Grundschulzeit in der weiterführenden Schule ein Absinken des Selbstwerts zu beobachten war (Alt, 2008). Dieses Ergebnis verweist auf die Bedeutung des schulischen Kontexts und auf Bezugsgruppeneffekte, wie sie unter Abschnitt 3.3 beschrieben sind. Kinder und Jugendliche nehmen bei der Selbstbewertung soziale Vergleiche vor, die sich an der unmittelbaren sozialen Lernumwelt, also ihrer Schulklasse orientieren. Im Projekt *Schulische Adaptation und Bildungsaspiration* (SABA; vgl. Kap. 5), der Vorläufer-Studie zum Projekt AIDA, zeigte sich bei den Schüler/innen der sechsjährigen Berliner Grundschule von Klasse 4 bis 6 eine leichte Zunahme des Selbstwerts, wobei die Höhe des Selbstwerts mit dem schulischen Erfolg (gemessen an der im 6. Schuljahr ausgesprochenen Grundschulempfehlung) zusammenhing. Zukünftige Gymnasiast/inn/en hatten in den letzten Jahren der sechsjährigen Berliner Grundschule den höchsten Selbstwert; allerdings war bei ihnen nach dem Übergang in die weiterführende Sekundarschule ebenso wie im DJI-Kinderpanel eine Verringerung des Selbstwerts zu beobachten, bei den Hauptschüler/innen hingegen eine Erhöhung (Valtin & Wagner, 2004a). Einen solchen „Erholungseffekt“ in Bezug auf das Selbstvertrauen, das auch den Selbstwert als eine von drei Teildimensionen beinhaltet, berichtet auch Horstkemper (1987). Schüler/innen, die aufgrund ihres niedrigen Leistungsniveaus in Klasse 7 der kooperativen Gesamtschule einem Hauptschulzweig zugewiesen wurden, zeigten einen sprunghaften Anstieg des Selbstvertrauens, der bei Jungen so groß war, dass sie am Ende von Klasse 9 auch die Schüler im Gymnasialzweig überholten (Horstkemper, 1987). Die Wirkung dieser Bezugsgruppeneffekte zeigte sich auch in der Studie von Jerusalem und Schwarzer (1991), die allerdings erst nach dem Übergang in die weiterführenden Schulen begann: Zu Beginn der 5. Klasse wiesen die Hauptschüler/innen den niedrigsten Selbstwert auf, die Gymnasiast/inn/en den höchsten. Nach zwei Schuljahren gab es keinen Unterschied mehr in der mittleren Ausprägung des Selbstwerts. Auf derartige unterschiedliche Effekte des Schulformwechsels verweist auch Fend (1997).

Differentielle Veränderungen des Selbstwertes in Abhängigkeit nicht nur von der Schulform, sondern auch von Geschlechtszugehörigkeit und Schulstandort (Ost- bzw. West-Berlin) berichten Sydow et al. (1999) bei Jugendlichen der 8. bis 10. Klassenstufe.

Weibliche Jugendliche hatten, ebenso wie in der Längsschnittstudie von Fend (1997) und der Querschnittstudie von Trautwein (2003), zu allen drei Zeitpunkten einen niedrigeren Selbstwert als männliche. Schließlich war der Selbstwert der Jugendlichen in West-Berlin in allen Klassenstufen höher als der von Jugendlichen in Ost-Berlin (Sydow et al., 1999). In der Analyse der AIDA-Daten zum Konzept des Wohlbefindens zeigten sich ähnliche Ergebnisse: Männliche Jugendliche sowie Jugendliche aus West-Berlin wiesen in den Klassen 7 bis 9 einen höheren Selbstwert auf (Wagner & Valtin, 2004a). Walper (2009) konnte jedoch zu den beiden, sechs Jahre auseinander liegenden Erhebungszeitpunkten bei den befragten Jugendlichen keine Geschlechtsunterschiede feststellen. Im Kinderpanel des DJI zeigten sich ebenfalls keine Geschlechtsunterschiede bei Kindern im Alter von 8 bis 11 Jahren (Alt, 2008). In Horstkempers Studie (1987) bestanden in Klasse 5 keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, jedoch äußerten die Jungen in den folgenden Schuljahren ein zunehmend höheres Selbstwertgefühl und der Abstand zu den Werten der Mädchen vergrößerte sich bis in Klasse 9. Trautwein (2003) berichtet keine Unterschiede bei den Jugendlichen der 7. Klasse, wohl aber Unterschiede in der 9. Klasse, wobei die männlichen Jugendlichen einen stärkeren Anstieg des Selbstwertgefühls zeigten als die Mädchen. Insgesamt belegen die Forschungsergebnisse Unterschiede im Selbstwert zuungunsten der Mädchen, unklar ist jedoch, von welchem Alter an sich diese Unterschiede zeigen.

Zusammenhang von Selbstwert und Zensuren. In verschiedenen Studien wurden Zusammenhänge zwischen Noten und Selbstwert untersucht. Da zumeist auch andere leistungsbezogene Merkmale, wie Selbstkonzept der Begabung, Leistungsangst, Selbstwirksamkeit, erfasst wurden, wird auf diese Studien unter Abschnitt 4.1 zu Schulnoten als Erträgen verwiesen.

3.2.1.2 Selbstkonzept des Aussehens

Das Selbstkonzept des Aussehens, zu dessen Erfassung wir eine Skala von Fend verwenden, bezieht sich auf die Zufriedenheit mit der eigenen körperlichen Erscheinung und dem Aussehen. Wie verschiedene Forscher (Kracke, 1993; Fend, 1994; 2000) ausführen, generalisieren Heranwachsende auf der Grundlage detaillierter Selbstbeobachtung und vielfältiger sozialer Vergleiche und Rückmeldungen ihre Wahrnehmungen zu einem allgemeinen Urteil. Jugendliche messen ihr eigenes Aussehen auch an kulturellen Standards von Schönheit und Attraktivität, die nicht nur medial allgegenwärtig sind, sondern auch durch Retuschierung und „Maske“, wie die Verschönerung durch Schminke im Theater und Fernsehen bezeichnet wird, unrealistisch sind. Bezogen auf diese Standards nehmen sich Jugendliche als mehr oder weniger attraktiv wahr. Dass diese Maßstäbe höchst subjektiv sein können, zeigt sich daran, dass Selbsteinschätzungen der eigenen Attraktivität nur in geringem Maße mit Fremdeinschätzungen übereinstimmen (Feingold, 1992).

Obwohl die Bedeutung des Selbstkonzepts des Aussehens in der entwicklungspsychologischen Forschung betont wird, gibt es bisher nur wenige Längsschnittstudien, die sich

mit altersabhängigen Veränderungen oder interindividuellen Unterschieden befassen. Die Konstanzer Längsschnittstudie, in welcher Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 12 und 16 Jahren zu ihrem Selbstkonzept des Aussehens befragt wurden, ergab nur geringe Veränderungen mit dem Alter. Bei Mädchen waren eine – offenbar pubertätsbedingte – Verringerung der wahrgenommenen Attraktivität zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr und ein Anstieg zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr zu beobachten. Bei Jungen verschlechterte sich das Selbstkonzept des Aussehens erst zwischen dem 14. und 15. Lebensjahr und verbesserte sich dann bis zum 16. Lebensjahr (Fend, 1994; 2000). Die Stabilität des Selbstkonzepts des Aussehens von der 6. zur 10. Klassenstufe erwies sich als gering ($r = .19$), nahm jedoch mit dem Alter zu, was darauf verweist, dass sich die Jugendlichen mit ihrem Aussehen „arrangieren“. Auch in der Studie von Trautwein (2003), in der Jugendliche der 7. und der 10. Klasse verglichen wurden, zeigte sich mit zunehmendem Alter eine größere Zufriedenheit mit dem Aussehen.

Mädchen beurteilen ihr Aussehen deutlich negativer als Jungen (Trautwein, 2003). So bejahten in der Konstanzer Studie 60 Prozent der Mädchen und nur 35 Prozent der Jungen die Aussage „Hast du dir schon mal gewünscht, ganz anders auszusehen?“ (Fend, 2000). Mädchen sind verglichen mit Jungen unzufriedener mit ihrer Figur und ihrem Körpergewicht.

Sowohl bei Kindern im Grundschulalter (Asendorpf & van Aken, 1993) als auch bei Jugendlichen (Harter, 1999; Schwanzer, 2002; Trautwein, 2003) ergeben sich signifikante Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept des Aussehens und dem Selbstwertgefühl.

3.2.1.3 Selbstkonzept sozialer Anerkennung

Mit der Skala „Anerkennung durch die Mitschüler“ erfassen wir das Selbstkonzept der sozialen Anerkennung. Es beinhaltet die wahrgenommene Integration in die Schulklasse sowie die Akzeptanz durch Mitschüler, also die Befriedigung grundlegender sozialer Bedürfnisse nach Anerkennung und Einbindung (Buhrmester & Fuhrman, 1986). „Die Gretchenfrage, was andere von einem denken und von einem halten, steht bei vielen Jugendlichen im Mittelpunkt des alltäglichen Lebensinteresses“ (Fend, 1998b, S. 253). Jugendliche, die von Klassenkameraden als beliebt bzw. als Meinungsführer gewählt werden, haben ein hohes Selbstkonzept der Anerkennung, während Jugendliche, die als randständig gelten, ihre soziale Akzeptanz als gering einschätzen (Fend, 1998b). Werden die grundlegenden Bedürfnisse nach Akzeptanz und sozialer Einbindung nicht befriedigt, so hat dies Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl, das subjektive Wohlbefinden und die psychische Gesundheit (Alsaker, 2000).

Ob sich männliche und weibliche Jugendliche in ihrem Selbstkonzept der sozialen Anerkennung unterscheiden, wird in der empirischen Forschung unterschiedlich beantwortet. Im Konstanzer Längsschnitt, der Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren einschließt, zeigten sich nur geringe Veränderungen in der wahrgenommenen sozialen Akzeptanz und Integration in die Schulklasse, wobei Jungen in allen Altersstufen zu besseren Einschätzungen als Mädchen gelangten (Fend, 1998b). In der Längsschnittstu-

die von Horstkemper (1987) ergab sich jedoch kein Unterschied zwischen den Geschlechtern; Jungen und Mädchen erlebten und beurteilten die Beziehung zu den Mitschülern sehr ähnlich (Horstkemper, 1987); zudem erwies sich im 8. und 9. Schuljahr die Einschätzung der positiven Schüler-Schüler-Interaktion als stabil. In der Studie von Trautwein (2003) hatten die weiblichen Jugendlichen sowohl in Klasse 7 als auch in Klasse 10 höhere Werte im Selbstkonzept der sozialen Anerkennung.

Einige Studien belegen Zusammenhänge zwischen dem Selbstwertgefühl, dem Selbstkonzept des Aussehens sowie der wahrgenommenen sozialen Akzeptanz. In Trautweins Studie (Trautwein, 2003, S. 104) korreliert der Selbstwert in Klasse 7 stärker mit dem Selbstkonzept der Anerkennung ($r = .51$ für weibliche Jugendliche; $r = .46$ für männliche Jugendliche) als mit dem Selbstkonzept des Aussehens ($r = .43$ für weibliche Jugendliche, $r = .30$ für männliche Jugendliche), wobei der Zusammenhang zwischen Selbstwert und Aussehen in Klasse 9 bei beiden Geschlechtern noch etwas enger ist ($.51$ bzw. $.41$). Diese Korrelationen bestätigen andere Befunde, denen zufolge das Selbstkonzept des Aussehens bei Mädchen stärker mit dem Selbstwertgefühl zusammenhängt als bei Jungen.

3.2.2 Kompetenzbewusstsein: Fehlende schulbezogene Hilflosigkeit

Schulbezogene Hilflosigkeit ist ein psychologischer Zustand der subjektiven Unkontrollierbarkeit schulischer Handlungssituationen (König, 2009). Als „hilflos“ wird z.B. ein Schüler bezeichnet, der durch wiederholende Erfahrungen die generelle Vorstellung entwickelt hat, dass sein Leistungshandeln im schulischen Kontext ohne Einfluss auf erwünschte Folgen bleibt – etwa die Bemühung um gute Schulnoten, die ihm nicht zuteil werden. Das in der pädagogisch-psychologischen Forschung und Praxis anzutreffende Konstrukt der schulbezogenen Hilflosigkeit geht auf die Theorie der erlernten Hilflosigkeit von Seligman (1986) zurück. Dort wird die erlernte Hilflosigkeit als Ergebnis eines Lernprozesses gesehen, der in drei Schritten erfolgt: Zunächst nimmt die Person wahr, dass sie Ereignisse nicht kontrollieren kann. Als Konsequenz bildet sie in einem zweiten Schritt die Erwartung, auch zukünftig erwünschte Ereignisse – z.B. Erfolg in einer Leistungssituation – nicht durch eigenes Handeln herbeiführen zu können. In einem dritten Schritt kann die gebildete Erwartung das Verhalten der Person in motivationaler, kognitiver und emotionaler Art beeinträchtigen. Die Motivation, aktiv zu werden und zu handeln, kann durch erlebten Kontrollverlust eingeschränkt oder ausgeschaltet werden. Damit willentliches Verhalten auftritt, ist ein Anreiz in Form der Erwartung nötig, dass das eigene Handeln auch zu einem Erfolg führt. Besteht jedoch erlebte Unabhängigkeit zwischen eigenem Handeln und erwünschten Folgen, dann fehlt auch der Anreiz auf Erfolg, und das eigene Bemühen lässt nach. In kognitiver Hinsicht bedeutet dies, dass hilflose Personen nicht die Erwartung bilden, dass in zukünftigen Situationen, die kontrollierbar sind, das eigene Handeln wirkungsvoll sein kann. Als zentrale emotionale

Störung wird die Depression genannt, die aufgrund der erwarteten Sinnlosigkeit eigenen Handelns zustande kommt.

In der AIDA-Studie wurde die Skala „schulbezogene Hilflosigkeit“ nach Schwarzer (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999) verwendet; sie erfasst das Gefühl der Aussichtslosigkeit eigener Bemühungen um schulische Leistungserfolge wie gute Noten bzw. gute Ergebnisse in Klassenarbeiten („Egal ob ich mich anstrengte, meine Noten werden davon auch nicht besser“) und bildet den Gegenpol zu den positiven Kontrollüberzeugungen (Selbstwirksamkeit) (vgl. Jerusalem, 1983).

Die wenigen Längsschnittstudien, die schulische Hilflosigkeit bzw. Selbstwirksamkeit oder ähnliche Merkmale erfassen, verweisen auf ein widersprüchliches Bild. Während Fend eine leichte Zunahme in der Skala „Handlungskontrolle“ von Klasse 6 bis 10 verzeichnet, war in der zweijährigen Studie von Jerusalem (1983) von Beginn der 5. Klasse bis Ende der 6. Klasse in verschiedenen Sekundarschularten eine Abnahme der positiven Kontrollüberzeugungen und eine leichte Zunahme der Hilflosigkeit zu beobachten, wobei Gymnasiast/innen die geringste, Hauptschüler/innen die größte Hilflosigkeit angaben. Im Verlauf der beiden Schuljahre kam es zu einer Annäherung, da bei den Gymnasiast/innen eine Zunahme, bei den Hauptschüler/innen ein leichter Rückgang der Hilflosigkeit zu verzeichnen war. Jerusalem (1983) erklärt dies durch Bezugsgruppeneffekte: Nach dem Übergang in die weiterführende Schule ergeben sich für die (leistungsstärkeren) Gymnasiast/innen mehr subjektiv belastende Lernanforderungen als für die Hauptschüler/innen. Während die Schulformzugehörigkeit an Bedeutung verliert, gewinnt der Einfluss der Notengebung an Bedeutung: Schüler/innen mit schlechten Noten zeigen im Gymnasium und der Hauptschule die höchste Hilflosigkeit.

Amerikanischen Studien zufolge, deren Ergebnisse jedoch wegen der unterschiedlichen schulischen Selektionsmechanismen nicht ohne weiteres übertragbar erscheinen, nimmt mit zunehmendem Alter und zunehmender Kompetenz der Heranwachsenden die schulbezogene Selbstwirksamkeit zu (vgl. z.B. Shell, Colvin & Bruning, 1995). In den Befragungen von Berliner Schuljugendlichen der Klassenstufen 7 bis 10 (Merkens, Boehnke, Butz, Claßen, Hefler & Wenzke, 1995) zeigten männliche Jugendliche durchgängig eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung. Dies entspricht auch den Ergebnissen der PISA Zusatzstudie zum selbstregulierten Lernen: In 18 der teilnehmenden 21 OECD-Länder hatten die männlichen Jugendlichen höhere Werte in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Artelt et al., 2004).

Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen schulische Leistungen sowie das Verhalten. In der Untersuchung von Bandura, Pastorelli, Barbaranelli und Caprara (1999) zeigte sich, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen zu guten Leistungen, prosozialem Verhalten, geringem Problemverhalten und niedriger depressiver Stimmung führten. Andere Untersuchungen belegen reziproke Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Schulleistungen (Schunk & Schwartz, 1993; Zimmermann, 2000).

3.2.3 Psychische Stabilität

3.2.3.1 Geringe Besorgtheit (Leistungsängstlichkeit)

Zum Bereich Schul- und Leistungsangst gibt es zahlreiche Theorien und eine fast unüberschaubare Anzahl von Studien. Im AIDA-Projekt erfassten wir einen wichtigen Aspekt von Prüfungsangst: die Besorgtheit (*worry*), die gemeinsam mit der Aufgeregtheit (*emotionality*) in der kognitiven Prüfungsangstforschung als bedeutsame Komponenten unterschieden werden. Diese Differenzierung gilt als klassisch und hat sich auch in nachfolgenden empirischen Studien bewährt (Helmke, 1989, 1992a; Schnabel, 1998). Besorgtheit bezieht sich auf selbstwertbedrohende Zweifel am Erfolg einer Handlung und verunsichernde Gedanken hinsichtlich eines möglichen Misserfolges (z.B. „Wie soll ich die Schule schaffen, wenn ich die Arbeit jetzt verhaue?“). Sie lenken von der eigentlichen Aufgabenbearbeitung ab, was zu einem suboptimalen Leistungsergebnis führt. Aufgeregtheit hingegen bezieht sich auf subjektive Gefühle von Anspannung (z.B. „Ich hörte mein Herz schlagen“). Neuerdings wird als weitere Facette die *Kognitive Angstmanifestation* genannt („Wenn ich Angst habe, sind meine Gedanken blockiert“), die jedoch eher fachspezifisch auftritt (Sparfeldt, Schilling, Rost, Stelzl & Peipert, 2005). In der Forschung besteht weitgehende Übereinstimmung darin, dass die negative Wirkung von Angst primär auf die damit einhergehenden Kognitionen zurückzuführen ist, die nicht zur Lösung der gestellten Aufgabe beitragen, sondern von ihr ablenken.

Empirische Befunde

Die Feststellung von Leistungsängstlichkeit in der AIDA-Studie erfolgt, wie auch in vielen anderen Untersuchungen, inhaltsunspezifisch und auf allgemeine Prüfungssituationen bezogen. Eine nach Fächern differenzierte Betrachtung (wie sie beispielsweise von Schnabel, 1998; Sparfeldt et al. 2005 vorgenommen wurde) ließ sich aus Zeitmangel nicht realisieren. Immerhin zeigte die Besorgtheit in einer Studie von Sparfeldt et al. (2005), die Jugendliche aus Gymnasien der 8. bis 10. Klasse umfasste, eine mittlere Fachinterkorrelation ($r = .70$), was darauf hindeutet, dass Besorgtheit relativ inhaltsunspezifisch zu sein scheint. Zwischen der Besorgtheit und den Zensuren in verschiedenen Fächern ergaben sich in dieser Studie Korrelationen im Bereich von $-.16$ (Deutsch) bis $-.32$ (Mathematik).

Prüfungsängstlichkeit bildet sich allmählich nach Eintritt in die Schule heraus. Eine wesentliche Bedeutung scheint dabei die Notengebung zu spielen. Im Projekt *Noten oder Verbalbeurteilung: Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen* (NOVARA; vgl. Kap. 5), der Vorläufer-Studie zu SABA und AIDA, wurden Kinder zu Beginn der Klasse 2 (in der einige Kinder erstmals Zensuren erhielten) und Mitte der 2. Klasse danach gefragt, wovor sie manchmal Angst haben. Der Anteil der auf Schule bezogenen Ängste stieg von 35 auf 75 Prozent, wobei im Einzelnen folgende Zunahmen zu verzeichnen waren: Ängste vor Leistungssituationen in der Schule von 4 auf 34 Prozent, Ängste vor negati-

ven Leistungsergebnissen von 6 auf 29 Prozent (Schmude, 2002). Auch die repräsentative Elternbefragung von IGLU 2001 verweist auf eine hohe Leistungsängstlichkeit der Schüler/innen im vierten Schuljahr: 40 Prozent der Eltern stimmten der Äußerung zu, dass ihr Kind Angst vor schlechten Noten habe (Valtin, Wagner & Schwippert, 2005). Mehrere Studien zum Entwicklungsverlauf der Prüfungsängstlichkeit zeigen, dass die Prüfungsängstlichkeit, vor allem die Besorgtheit, von Klassenstufe 5 zu Klassenstufe 10 abnimmt (Schwarzer & Lange, 1983; Horstkemper, 1987; Pekrun, 1991). Die Verringerung der Leistungsangst mit zunehmendem Alter legt eine entwicklungspsychologische Interpretation nahe: Einerseits könnte es den Schüler/innen tendenziell immer besser gelingen, Angstphänomene durch aktive Bewältigungsstrategien zu kontrollieren und andererseits könnte der Bedrohungswert schulischer Leistungssituationen abnehmen, sei es aufgrund von Gewöhnung an Leistungssituationen oder weil man sich den schulischen Anforderungen besser gewachsen fühlt.

Fast alle einschlägigen Untersuchungen belegen statistisch signifikante Geschlechtsunterschiede. Mädchen und weibliche Jugendliche schätzen ihre Leistungsängstlichkeit höher ein als Jungen und männliche Jugendliche (vgl. z.B. Horstkemper, 1987; Fend, 1997; Rost & Schermer, 1997). Die Frage stellt sich, ob Mädchen tatsächlich ängstlicher sind oder ob es für sie leichter ist, Angst zuzugeben, da sie nicht dem männlichen „Überlegenheitsimperativ“ folgen müssen und im Unterschied zu Jungen beim Eingeständnis von Unsicherheit und Schwäche weniger Ansehen einbüßen. Horstkemper (1987) sowie Rost und Schermer (1997) vermuten, dass Mädchen tatsächlich auch stärker durch schulische Leistungssituationen beeinträchtigt werden und stärker als Jungen Ängstlichkeit und Selbstzweifel erleben, was auch die stärkere Belastung durch psychosomatische Beschwerden erklären würde.

Neben den schon erwähnten familiären Faktoren (s. Abschn. 2.2) beeinflussen auch schulische Lern- und Prüfungsbedingungen die Ausprägung von Leistungsängstlichkeit. In der AIDA-Vorläuferstudie im Grundschulalter zeigte sich, dass schlechte Noten bei den Schüler/innen eine höhere Leistungsängstlichkeit bewirken (Wagner & Valtin, 2003). In einer Metaanalyse gelangt Seipp (1990) zu dem Ergebnis, dass die Schulleistung etwas höher mit Besorgtheit korreliert ($r = -.21$) als mit Aufgeregtheit ($r = -.15$). Ein höheres Ausmaß an Besorgtheit geht demnach mit niedrigerer Leistung einher (Helmke, 1992a; Schnabel, 1998). Allerdings kommt Schnabel (1998) zu dem Ergebnis, dass Unterschiede in der Besorgtheit lediglich ein bis zwei Prozent der Varianz von Lernzuwächsen über ein Schuljahr hinweg erklären. An Hand der Daten des Münchner Längsschnitts zur Schülerpersönlichkeit konnte Pekrun (1991) zeigen, dass die Schulleistung (Notenmittelwert) zu negativen Leistungserwartungen (Misserfolgsschreck) führt, welche Prüfungsängstlichkeit bewirkt, die sich wiederum negativ auf die Schulleistung auswirkt.

3.2.3.2 Psychosomatische Beschwerden

In der Definition von Gesundheit werden nicht nur körperliche, sondern auch psychische und soziale Dimensionen berücksichtigt. Gesundheit bedeutet, dass ein Mensch körper-

lich, geistig und sozial „voll funktionstüchtig“ ist, positive Gefühle erlebt und die Möglichkeit hat, seine Fähigkeiten voll auszuschöpfen (Millstein & Litt, 1990). Psychosomatische Beschwerden, wie sie im AIDA-Projekt erfragt wurden, sind gesundheitliche Beeinträchtigungen mit zum Teil schwerwiegenden Folgen für das allgemeine Wohlbefinden und die Lebensqualität.

Es wird vermutet, dass dauerhaft hohe Belastungen, die nicht angemessen bewältigt werden können, zu psychosomatischen Beschwerden beitragen (Nitzko & Seiffge-Krenke, 2009). Die meisten alltäglichen Anforderungen werden positiv als Herausforderung angenommen und überfordern Individuen nicht. Erst wenn sich verschiedene Anforderungen häufen und die aktuellen Anforderungen größer sind als die Ressourcen (Grob, 1997; Grob & Jaschinski, 2003), können sich Personen überfordert fühlen, was sich in körperlichen und psychischen Beschwerden äußern kann (Lazarus & Folkman, 1984).

Jugendliche weisen offenbar häufiger psychosomatische Beschwerden auf als Kinder. Laut Elternaussagen in der repräsentativen IGLU 2001-Studie sind bei Viertklässlern psychosomatische Beschwerden eher selten: Die Zahlen für im letzten Schuljahr fünfmal und häufiger auftretende Beschwerden lauten: zwölf Prozent für Magenschmerzen, 16 Prozent für Kopfschmerzen und acht Prozent für Appetitlosigkeit (Valtin et al., 2005, S. 196). Verschiedene Studien belegen eine Zunahme psychischer Beschwerden im Jugendalter (Fend, 1997; Ravens-Sieberer, Thomas & Erhart, 2003). Allerdings zeigt sich in der repräsentativen BELLA-Studie, die im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS) durchgeführt wurde, nur ein leichter Anstieg der Auftretenshäufigkeit (Ravens-Sieberer et al., 2003). Über 75 Prozent der Kinder und Jugendlichen hatten keine psychischen Auffälligkeiten.

Zahlreiche Studien belegen, dass bei Mädchen im Kindes- und im Jugendalter häufiger Kopf- und Magenschmerzen sowie psychosomatische Beschwerden auftreten (Fend, 1997; Sydow et al., 1999; Wagner & Valtin, 2004b; Hascher, 2004). Dieser Geschlechterunterschied findet sich auch in einer kulturvergleichenden Studie mit Jugendlichen aus 14 Ländern (Grob, Little, Wanner, Wearing & Euronet, 1996). Laut BELLA-Studie sind Mädchen ebenfalls häufiger von emotionalen Problemen betroffen, während Jungen häufiger Hyperaktivität und Verhaltensauffälligkeiten bzw. Probleme mit Gleichaltrigen aufweisen (Ravens-Sieberer et al., 2003).

3.2.3.3 Fehlende Problemmeidung

Mit der Skala „Problemmeidung“ wird im AIDA-Projekt eine Strategie erfasst, die dem Bereich des *Coping* zuzuordnen ist. Der Begriff *Coping* bezeichnet den Prozess, in dem Menschen versuchen, handelnd oder gedanklich mit ihren Problemen und Schwierigkeiten umzugehen bzw. sie zu lösen (Lazarus & Folkman, 1984). Unterschieden werden Bewältigungsstrategien, die funktional sind wie *aktives* und *internales Coping*, und solche, die dysfunktional für den Umgang mit Problemen sind, wie Abwehr oder Problemmeidung. Aktives *Coping* bezeichnet den Versuch, die Problemsituation durch eige-

nes Handeln zu verändern, z.B. nach einer misslungenen Klassenarbeit intensiv zu lernen, um die Gefahr des Sitzenbleibens abzuwenden, oder Hilfe, Rat und Unterstützung bei anderen Personen zu suchen. Aktives *Coping* ist dann angemessen, wenn die Situation kontrollierbar ist bzw. erscheint. In Problemsituationen, die durch eigenes Handeln kaum beeinflussbar sind, z.B. bei Scheidung der Eltern, können interne Bewältigungsstrategien eingesetzt werden, die darin bestehen, dass man an der inneren Einstellung zu einem Problem arbeitet oder die Bewertung der Sachlage verändert. Man kann die Wichtigkeit der Situation herabsetzen, die Vorteile der neuen Situation in den Vordergrund rücken, sich mit anderen vergleichen, denen es noch schlechter geht, oder seine eigenen Grenzen akzeptieren. Aktives und internes *Coping* tragen dazu bei, das psychische Wohlbefinden in schwierigen Lebenssituationen wieder herzustellen (Grob, 1998; Grob & Jaschinski, 2003). Wenn Menschen sich nicht mit Problemen und Sorgen auseinandersetzen wollen, sondern diese verdrängen, wird dies als Abwehr oder *Problemmeidung* bezeichnet. Diese Art des Umgangs mit Problemen kann zwar kurzfristig das psychische Wohlbefinden verbessern, langfristig bietet es jedoch keine Lösung und Bewältigung der Probleme (Seiffge-Krenke, 1998).

Lazarus und Folkman (1984) beschreiben *Coping* als einen dynamischen und komplexen Prozess, der sich mit zunehmendem Alter entwickelt und immer differenzierter wird. Vom Alter von 15 Jahren an verfügen Jugendliche über kompetentere *Coping*-Strategien, was auch mit ihren zunehmenden sozialkognitiven Fähigkeiten der Perspektivenübernahme und der Reflexion von Problembewältigungsmöglichkeiten zusammenhängt (Seiffge-Krenke, 2006). Während im Kindesalter die soziale Unterstützung durch Eltern und Lehrer bei der Problembewältigung eine große Rolle spielt, werden im Jugendalter im Sinne des aktiven *Coping* häufiger Gleichaltrige um Rat gefragt oder Informationen von Medien und Institutionen genutzt. Auch interne Strategien wie das Erkennen und Akzeptieren eigener Grenzen und die Bereitschaft, Kompromisse zu schließen, werden zunehmend häufiger eingesetzt.

Die Mehrzahl der Jugendlichen bewältigt Alltagsstressoren kompetent, nur ein sehr kleiner Teil zeigt problemmeidendes Verhalten in spezifischen Stresssituationen. In einer kulturvergleichenden Studie kommt Seiffge-Krenke (2006) zu dem Ergebnis, dass 80 Prozent der befragten Jugendlichen funktionale Bewältigungsstrategien verwenden. Lediglich bei klinisch auffälligen Jugendlichen ist ein höherer Prozentanteil von dysfunktionalen Bewältigungsstrategien wie Rückzug oder Problemvermeidung zu beobachten. Diese Jugendlichen geben auch häufiger psychosomatische Beschwerden an (Seiffge-Krenke, 2000).

Vom frühen Jugendalter an treten Geschlechtsunterschiede in den Problembewältigungs-Strategien auf (Seiffge-Krenke, 2006). Weibliche Jugendliche suchen häufiger soziale Unterstützung und verarbeiten Stresssituationen durch Gespräche mit relevanten Bezugspersonen. Sie zeigen jedoch auch häufiger meidendes Bewältigungsverhalten, was mit einer höheren Symptombelastung verbunden ist (Seiffge-Krenke, 2006). Männliche Jugendliche bevorzugen Bewältigungsstrategien, wie Sport treiben, um sich von Proble-

men abzulenken oder diese z.B. durch Alkoholgenuss zu vergessen. Jungen sind weniger gesprächsoffen, jedoch stärker handlungsbezogen und sorgloser (Seiffge-Krenke, 2006; Frydenberg, 1997).

Selbstbezogene Kognitionen und Emotionen spielen eine zentrale Rolle bei der Art und Weise, wie Menschen belastende Situationen und Probleme wahrnehmen und damit umgehen. Jerusalem und Schwarzer (1989) weisen bei jugendlichen Auszubildenden zwischen 16 und 22 Jahren kausale Beziehungen zwischen Selbstkonzept (Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit) sowie Angst (Anspannung, Besorgtheit und soziale Angst) einerseits und Stresserleben sowie Bewältigungsstrategien andererseits nach. Ein hohes Selbstwertgefühl und hohe Selbstwirksamkeit sind mit aktiver Problembewältigung verbunden, während große Leistungsangst und soziale Angst mit der Abwehr und Meidung von Problemen in Zusammenhang stehen

Forschungsfragen zum Bereich Ich-Stärke für das AIDA-Projekt

In der bisherigen Forschung sind die Konstrukte, die wir – in Anlehnung an Fend – unter dem Begriff der Ich-Stärke zusammenfassen, zumeist jeweils einzeln und nur in wenigen Längsschnittstudien in ihren Beziehungen zueinander untersucht worden (Jerusalem, 1983; Horstkemper, 1987; Grob, 1996; Fend, 1997; Hascher, 2004; Nitzko & Seiffge-Krenke, 2009). Für einzelne Skalen und Konstrukte liegen empirische Ergebnisse vor zu altersabhängigen Veränderungen, Geschlechter- und Schulformunterschieden. Eine der zentralen Forschungsfragen für das AIDA-Projekt betrifft zunächst die empirische Prüfung der von Fend (1990a) postulierten Dimensionierung der Ich-Stärke. Daran anschließend werden Altersveränderungen und interindividuelle Unterschiede in der Ich-Stärke zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen, zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen und zwischen Jugendlichen aus Ost- und West-Berlin in der Ich-Stärke sowie ihren Basisvariablen geprüft.

Nur in wenigen Längsschnittstudien wurden bislang exogene Faktoren untersucht, so die Bedeutung von Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen für die Entwicklung des Selbstvertrauens (Horstkemper, 1987), die Abhängigkeit der Entwicklung des Selbstwerts und psychosomatischer Beschwerden von Armutslagen und problematischen Familienbeziehungen (Walper, 2009) oder die Bedeutung der Schutzfaktoren Freundschaft für die Ausbildung internalisierender und externalisierender Verhaltensweisen (Beyers & Seiffge-Krenke, 2007). In der AIDA-Studie sollen Fragen nach Determinanten und Wirkungen von Ich-Stärke beantwortet werden. Beeinflussen die *externalen Bedingungen* in Schule, Familie und Freundesgruppe die Ausprägung von Ich-Stärke? Hat die Ich-Stärke als *Moderatorvariable* Einfluss auf die *Erträge* Schulfreude und Schulerfolg, Berufswahl, Geschlechtsrollenorientierung und Erlangung von Selbstständigkeit?

3.3 Leistungsvertrauen

Der Umgang mit Schule als Entwicklungsaufgabe beinhaltet nach Fend (2000, S. 350), dass sich Jugendliche in ein „bewusst zu erarbeitendes Verhältnis zu schulischen Anforderungen und Lernmöglichkeiten setzen müssen“. Die Lern- und Leistungsmotivation von Schüler/innen resultiert nach Fend (1997) in der Leistungsbereitschaft, die er durch drei Items operationalisiert: Anstrengung, Ausdauer und Ehrgeiz. Wir haben aufgrund der in der AIDA-Studie verwendeten Skalen eine andere Konstruktfassung vorgenommen und beziehen uns auf das *Leistungsvertrauen*. Es setzt sich aus unterschiedlichen Maßen zusammen, die im Kontext von Wert-Erwartungs-Theorien der Leistungsmotivation als motivationale Überzeugungen Bedeutung für das Leistungshandeln haben (Heckhausen, 1989; Heckhausen & Heckhausen, 2006; Möller & Schiefele, 2004). Im AIDA-Projekt werden drei Komponenten der Leistungsmotivation unter dem Konstrukt des Leistungsvertrauens zusammengefasst: Die Wertkomponente beinhaltet den Aspekt der Wichtigkeit von Schulleistungen und der Entwicklung guter schulischer Kompetenzen. Die Erwartungskomponente wird als Erfolgszuversicht, d.h. als Erwartung, den Leistungsanforderungen gewachsen zu sein, gefasst. Die dritte Komponente bildet das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung, wobei als Bezugspunkt der Vergleich mit Gleichaltrigen dient („Ich habe den Eindruck, dass ich klüger bin als andere in meinem Alter“). Im Folgenden sollen einige theoretische Ansätze und Befunde dargestellt werden, die eine Verortung der von uns verwendeten Skalen erlauben.

In der Lern- und Leistungsmotivationsforschung wurden zahlreiche Theorien und Operationalisierungen entwickelt, mit dem Ziel, die schulische Lern- und Leistungsmotivation umfassend zu beschreiben und empirisch zu prüfen. Folgt man dem Wert-Erwartungs-Paradigma der Erklärung von Motivation (Heckhausen, 1989), so sind für die Entstehung von Motiven auch im Bereich schulischen Lernens Erwartungen und wertbezogene Kognitionen sowie deren kognitive Antezedenzen (z.B. Selbstkonzepte, Kausalattributionen und überdauernde Interessen) von Bedeutung (Pekrun & Schiefele, 1997). Die Weiterentwicklung dieses Ansatzes durch Eccles und Wigfield (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Wigfield & Eccles, 2000) hat sich in Untersuchungen zum schulischen Leistungsverhalten als sehr fruchtbar erwiesen. Merkmale leistungsmotivierten Verhaltens wie Aufgabenwahl, Ausdauer und Leistung werden erklärt durch das Zusammenwirken von Selbstkonzepten, Erwartungsvariablen (z.B. Erfolgszuversicht eines Schülers) und Wertvariablen (z.B. Anreiz, den ein schulischer Erfolg für einen Schüler besitzt). Wert- und Erwartungsbildung in der aktuellen Leistungssituation hängen zusammen mit motivationalen Überzeugungen, die sich Personen aufgrund ihrer individuellen Deutungen und Ursachenzuschreibungen bisheriger Leistungserfahrungen bilden (Möller & Schiefele, 2004).

Die im AIDA-Projekt unter dem Konstrukt „Leistungsvertrauen“ subsumierten Skalen (1) Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit, (2) Erfolgszuversicht und (3) Wertschätzung

guter Schulleistungen sind gemäß dem Motivationsmodell von Möller und Schiefele (2004) einerseits den motivationalen Überzeugungen, speziell in Bezug auf die eigene Leistungsfähigkeit und die Erfolgszuversicht, und andererseits der Wertkomponente zuzuordnen.

3.3.1 Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit

In AIDA wird das Fähigkeitsselbstkonzept fächerübergreifend mit den Items von Meyer (1984) aus der Skala „Selbstkonzept der Begabung“ erfasst. Diese Bezeichnung halten wir jedoch nicht für angemessen, da sich einerseits die Items nicht explizit auf Begabung beziehen, sondern auf Lern- und Leistungsfähigkeit („Sehr viele Dinge kann ich besser als andere in meinem Alter“, „Ich habe den Eindruck, dass ich klüger bin als andere in meinem Alter“) und andererseits der Begabungsbegriff vorbelastet ist (z.B. durch die „Dreifaltigkeitstheorie“ der Begabung, die dem dreigliedrigen Schulsystem in Deutschland zugrunde lag und liegt). Aus diesen Gründen verwenden wir die Bezeichnung „Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit“.

Mit dem Begriff „Selbstkonzept“ wird, wie bereits oben dargelegt, die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen der eigenen Person bezeichnet, welche diese in ihrem Gedächtnis gespeichert hat. Zu den selbstbezogenen Repräsentationen, die sich auf unterschiedliche Bereiche beziehen können, gehört das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (Begabung), das eine Selbstbeschreibung bzw. generalisierte Einschätzung eigener intellektueller Leistungsfähigkeit darstellt. Es unterscheidet sich damit von fachspezifischen Selbstkonzepten, wie dem mathematischem oder verbalem Selbstkonzept, und anderen nicht-akademischen Selbstkonzepten, wie dem Selbstkonzept des Aussehens, der sozialen Anerkennung und dem Selbstwertgefühl, die wir zur Ich-Stärke zählen (s. Abschn. 3.2.1).

Leistungsbezogene Selbstkonzepte stellen generalisierte fachspezifische und fächerübergreifende Fähigkeitseinschätzungen dar, die Schüler auf Grund von Leistungsrückmeldungen und zugehörigen Kausalattributionen entwickeln (Helmke & van Aken, 1995; Möller & Köller, 2004; Marsh, 1994; König, im Druck). Ob eine Leistungsrückmeldung einen günstigen oder ungünstigen Einfluss auf das bestehende Fähigkeitsselbstbild hat, hängt davon ab, wie Personen sich Erfolge und Misserfolge erklären (Weiner, 1986). Günstig ist es, im Falle von Erfolg internal stabile Merkmale, wie eigene Fähigkeiten, verantwortlich zu machen und bei Misserfolg entweder externe Faktoren (Pech, Schwierigkeit der Aufgabe, Missgunst des Lehrers) oder internale Faktoren, die man bei gutem Willen auch kontrollieren könnte, wie Anstrengung und Fleiß. Ungünstig ist es, wenn man im Falle von Misserfolg internal stabil attribuiert und die Ursache bei sich selbst sucht (mangelnde Begabung).

Die Wertung einer Leistung hängt auch davon ab, welcher Maßstab gewählt wird. Das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit entwickelt sich maßgeblich auf der Basis sozialer Vergleiche. Die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse geht davon aus, dass Personen

das Bedürfnis nach Bewertung ihrer Fähigkeiten besitzen und sich deshalb mit anderen Personen vergleichen (Festinger, 1954). Dabei kommen unterschiedliche Motive zum Tragen (s. im Überblick z.B. Köller, 2004). Je nachdem, welches Vergleichsmotiv dominiert, werden Vergleiche in eine bestimmte Richtung bevorzugt. Aufwärtsvergleiche, d.h. Vergleiche mit leistungsstärkeren Personen, entspringen dem Bedürfnis einer Person nach Verbesserung eigener Fähigkeiten, können jedoch mit negativen Folgen für die Selbsteinschätzung einhergehen („relative Deprivation“). Dagegen werden Abwärtsvergleiche, d.h. Vergleiche mit leistungsschwächeren Personen, aus Gründen des Selbstwertschutzes oder der Selbstwerterhöhung vorgenommen, da sie mit positiven Folgen für die eigene Selbsteinschätzung verbunden sind („relative Gratifikation“). Für den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin stellen die Mitschüler/innen der eigenen Klasse die wichtigste Bezugsgruppe für soziale Vergleiche hinsichtlich schulischer Fähigkeitseinschätzungen dar. Schulnoten als Leistungsinformationen nehmen dabei eine zentrale Rolle ein.

Empirische Befunde

Beim sozialen Vergleich messen die Schüler/innen ihre Leistungen an denen ihrer Klassenkameraden. Der von Marsh (1994) als „*big-fish-little-pond-effect*“ (BFLPE) geprägte Ausdruck bezeichnet die Wirkung der Leistungsstärke der jeweiligen Bezugsgruppe auf die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit: Unter vielen kleinen (leistungsschwächeren) Fischen hält sich ein großer (leistungsstarker) Fisch für etwas Besonderes, nicht aber, wenn er mit vielen anderen großen Fischen zusammen ist. Die Metapher „kleiner Teich“ ist nicht ganz gelungen, geht es doch nicht um die kleine Schule oder Klasse, sondern um die Anzahl kleiner Fische in einer Schule oder Klasse. Die Wirksamkeit dieses Effekts – auch Bezugsgruppeneffekt genannt – wird in vielen Studien berichtet (u.a. von Rheinberg & Enstrup, 1977; Jerusalem, 1983; Marsh & Yeung, 1998; Möller & Köller, 2004). Auch die Zugehörigkeit zu einer leistungsstarken Gruppe kann im Sinne eines „*basking-in-reflected-glory*“ (BIRG) einen fördernden Effekt auf die Ausbildung von Selbstkonzepten haben, wie Köller, Trautwein, Lüdtke und Baumert (2006) zeigen. In den meisten Untersuchungen zum Einfluss der Leistungsstärke von Klassen bzw. Schulen auf die Herausbildung von Selbstkonzepten wirken sowohl der BFLPE als auch der BIRG gleichzeitig. Derartige Bezugsgruppeneffekte sind auch bei Untersuchungen zum dreigliedrigen Schulsystem sowie zum Gesamtschulsystem herausgestellt worden. Direkt nach dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe besitzen die Schüler/innen noch Fähigkeitseinschätzungen, die sie aus sozialen Vergleichen mit den Mitschüler/innen ihrer Grundschulklasse vorgenommen haben, so dass sich insbesondere Gymnasiast/innen von Hauptschüler/innen unterscheiden (Jerusalem, 1983; Fend, 1997; Valtin & Wagner, 2004a). Wenige Monate später liegen die Mittelwertunterschiede jedoch nicht mehr vor. Die Schulform des dreigliedrigen Schulsystems als absoluter Leistungsstatus verliert für die Fähigkeitseinschätzungen der Schüler/innen somit an Bedeutung, während der relative Leistungsrangplatz innerhalb der Klasse als Bezugs-

gruppe nun an Bedeutung gewinnt. Hauptschüler/innen erleben durch den Bezugsgruppenwechsel eine Aufwertung. Die Gymnasiasten, die in der Grundschule in ihrer Klasse die Leistungsstärksten waren, treffen nun im Gymnasium auf vergleichbar Leistungsstarke und verlieren ihren günstigen Leistungsranplatz, so dass sie eine Abwertung erfahren. Im Gesamtschulsystem sind dagegen andere Bedingungen für soziale Vergleiche gegeben. Da die Vergleichspersonen in der Gesamtschule eine größere Variation des Leistungsspektrums der Altersgruppe als in einer Schulform des dreigliedrigen Schulsystems abbilden, können negative Folgen für leistungsschwache und positive Folgen für leistungsstarke Schüler/innen deutlicher zu Tage treten (Fend, 1997).

Mit zunehmendem Alter wird die eigene Leistungsfähigkeit positiver eingeschätzt. So berichten Wagner und Valtin (2002) für die SABA-Studie von der 4. bis 6. Klassenstufe eine Verbesserung der Selbsteinschätzungen, ebenso wie Fend (1997) für einen Längsschnitt von der 7. bis zur 10. Klassenstufe. Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich auch in der Studie von Horstkemper (1987). Dort wurde die Einschätzung erfasst, schulische Leistungsanforderungen durch eigene Aktivitäten zufrieden stellend bewältigen zu können. Dieses Leistungsselbstbild verbesserte sich von Klasse 5 bis 9.

Die Ergebnisse zu Geschlechterunterschieden sind uneinheitlich. In der AIDA-Vorläuferstudie im Grundschulalter (4. bis 6. Klassenstufe) wiesen Jungen signifikant höhere Werte im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit auf als Mädchen (Wagner & Valtin, 2002). Fend (1997) beobachtete das auch in der Sekundarstufe. Dagegen konnten Schilling, Sparfeldt und Rost (2006) keinen Geschlechtsunterschied im allgemeinen schulischen Selbstkonzept bei Jugendlichen der 7. bis 10. Klassenstufe von Gymnasien nachweisen. In Horstkempers Studie (Horstkemper, 1987) wiesen Jungen in der 5. Klasse ein positiveres Leistungsselbstbild auf, dieser Unterschied ebnete sich jedoch in Klasse 6 ein, und auch in den Klassen 7 bis 9 fanden sich gleiche Einschätzungen beider Geschlechter.

Ein zentraler Schwerpunkt der Selbstkonzeptforschung betrifft den Zusammenhang zwischen Selbstkonzeptvariablen und Leistungsmaßen. Das übereinstimmende Ergebnis lautet, dass fachspezifische Selbstkonzepte stärker mit Schulleistungsmaßen zusammenhängen als globale Selbstkonzeptvariablen, wie beispielsweise das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit. Fend (1997) berichtet über Korrelationen um .20 zwischen Noten und dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (Begabung). Die Ergebnisse weiterer Studien werden unter Abschnitt 4.1 berichtet, um Überschneidungen zu vermeiden.

Fachspezifische und globale akademische Selbstkonzepte werden als eigenständige motivationale Variablen angesehen, welche Einfluss auf die Wert- und Erwartungskomponente haben. Personen mit einer hohen Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit suchen Lern- und Leistungssituationen auf, sehen sie als Herausforderung an (u.a. Möller & Schiefele, 2004) und zeigen mehr Ausdauer bei unlösbar erscheinenden Problemen (Meyer, 1984).

3.3.2 Erfolgszuversicht

In der AIDA-Studie wird die Erfolgszuversicht mit der Leistungsmotivationsskala „Hoffnung auf Erfolg“ aus der von Gjesme und Nygard (1970) entwickelten *Achievement Motive Scale* (AMS) in einer deutschen Übersetzung von Göttert und Kuhl (1980) erfasst (s. Kap. 6). Sie enthält Items mit Aussagen, die den Anreizwert schwieriger Probleme und Aufgaben in Situationen ansprechen, in denen es um die Auseinandersetzung mit Gütemaßstäben geht („Es macht mir Spaß, an Problemen zu arbeiten, die für mich etwas schwierig sind“, „Ich möchte gern vor eine etwas schwierige Aufgabe gestellt werden“). Erfolgsmotivation beinhaltet das Streben nach Kompetenz und Vervollkommenung des eigenen Könnens durch anspruchsvolle Ziele und die Bereitschaft, diese mit eigener Anstrengung und Ausdauer zu erreichen (Brunstein & Heckhausen, 2006).

3.3.3 Wertschätzung von Leistung in der Schule

Die Wertkomponente wird im AIDA-Projekt mit der Skala „Wertschätzung von Leistung“ erhoben, die aus dem SLT-Projekt übernommen wurde (vgl. Dickmeis, 1997). Sie beinhaltet den Aspekt der persönlichen Wichtigkeit guter Schulleistungen, welcher eine der vier von Möller und Schiefele (2004) unterschiedenen Komponenten von Werten erfasst. Möller und Schiefele (2004) unterscheiden: (1) das Vergnügen, sich mit diesem Bereich zu beschäftigen, (2) die persönliche Wichtigkeit, (3) die Nützlichkeit der Beschäftigung mit diesem Bereich und (4) die Kosten bzw. Mühen, die man aufzuwenden bereit ist.

Der Wert Leistung gehört gemäß dem Wertesystem von Schwartz (1992) zu den individuellen Werten, welche universelle menschliche Bedürfnisse widerspiegeln, die in jeder Kultur zu befriedigen sind, weil ihr Erreichen für den Menschen in irgendeiner Weise sinnvoll oder nützlich ist. Fries, Schmid und Hofer (2007, S. 26) definieren individuelle Werte „als generalisierte Überzeugungen über die Wünschbarkeit von Handlungen oder Ereignissen“. Werte sind motivational relevant, da sie über die Auswahl von Zielen dem menschlichen Verhalten Energie und Richtung geben.

Forschungsstand

In der Sozialisationsforschung wird Wertevermittlung bzw. Werteaneignung als Ergebnis sozialen und sozialkognitiven Lernens verstanden. Kinder übernehmen zunächst die Werte ihrer Eltern, indem sie z.B. elterliche Standards internalisieren bzw. wertbezogene Botschaften der Eltern wahrnehmen, interpretieren und akzeptieren (Hofer, Reinders & Fries, 2010). Im Jugendalter werden die von den Eltern übernommenen Werte jedoch häufig kritisch hinterfragt und viele Heranwachsende entwickeln ein eigenständiges Wertesystem. Die „Ausbildung eines Systems von Vorstellungen über wünschenswerte Klassen von Zuständen“ (Fries et al., 2007) vollzieht sich schwerpunktmäßig im späten Kindes- und Jugendalter in Zusammenhang mit der Entwicklung des formalen Denkens.

Werte können sich altersabhängig und in Folge nicht-normativer kritischer Lebensereignisse verändern. Hofer et al. (2010) nehmen an, dass sich individuelle Werte dann ändern, wenn eine Person bei Handlungen einer bestimmten Zielklasse wiederholt entweder positive oder negative Rückmeldungen erfährt. Werden Handlungsverlauf und Ergebnis dauerhaft positiv wahrgenommen, so wird dem mit der Zielklasse verbundenem Wert zukünftig eine größere Bedeutung beigemessen. Die wiederholte Erfahrung, dass zielbezogene Handlungen nicht erfolgreich und nicht freudvoll sind, führt langfristig zu einer Abwertung der zugehörigen Werte.

Es gibt unterschiedliche Befunde zu der Frage, wie groß die Wertschätzung von Leistung bei Jugendlichen ist. In der entwicklungspsychologischen Studie von Dickmeis (1997) wurde der Wert „gute Leistungen in der Schule erbringen“ im Vergleich zu anderen Wertebereichen von Schüler/inne/n der Sekundarstufe als sehr wichtig eingeschätzt. Auch die 14. Shell-Studie (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2002) verweist auf eine gestiegene Wichtigkeit des Strebens nach Leistung bei Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren: Waren in den 1980-er Jahren für 62 Prozent der Jugendlichen Fleiß und Ehrgeiz wichtig, so traf dies 2002 bereits für 75 Prozent der Jugendlichen zu. Demgegenüber vertritt Hofer (2004) die Auffassung, dass Jugendliche heute nicht mehr einseitig nach Leistung und Erfolg streben, sondern dass ihnen innerhalb und außerhalb der Schule auch andere Werte wichtig sind, wie Selbstverwirklichung und Wohlbefinden, die mit Leistung und Erfolg in Konkurrenz stehen können. Folglich suchten viele Jugendliche heute seltener Leistungssituationen auf, weil sie zwar Erfolg schätzen, jedoch zu große Anstrengungen vermeiden wollen.

Längsschnittstudien belegen, dass sich im Verlauf der Sekundarstufe die individuelle Bedeutung des Werts von Leistung verändert. Laut Dickmeis (1997) verringert sich mit zunehmendem Alter, von der 8. zur 10. Klasse, die Wichtigkeit, gute Leistungen in der Schule zu erzielen. Dies stimmt überein mit Untersuchungen, die globale Motivations- und Einstellungsmaße verwenden, und ein Absinken der Werte im Laufe der Schulzeit feststellen (Helmke, 1997). Fend (1997; 2000) gelangt hinsichtlich der Veränderung der Leistungsbereitschaft (Aggregation von Anstrengung, Ehrgeiz und Zeitinvestition) im Verlauf der Sekundarstufenzeit ebenfalls zu dem Ergebnis, dass diese von der 7. zur 10. Klasse abnimmt. Pekrun (1993) berichtet Ergebnisse einer Längsschnittstudie mit Schüler/inne/n der 5. bis 10. Klasse, wonach die Leistungsmotivation über die Klassen hinweg gleich hoch bleibt, während sich die schulische Anstrengungsmotivation, die intrinsische Motivation sowie Kompetenzmotivation im gleichen Zeitraum signifikant verringern.

Hinsichtlich der Einschätzung der Wichtigkeit guter Schulleistungen wurde in der SLT-Studie (vgl. Dickmeis, 1997) kein Geschlechtsunterschied festgestellt. Die Jugendlichen in Ost-Berlin schätzten allerdings die Wichtigkeit guter Leistungen in der Schule etwas höher ein als die Jugendlichen in West-Berlin. Jugendliche von Gymnasien, Real-, Haupt- und Gesamtschulen unterschieden sich nicht in dieser Hinsicht.

Forschungsfragen zum Bereich Leistungsvertrauen für das AIDA-Projekt

Die schulische Lern- und Leistungsmotivation wird in der AIDA-Studie mit dem übergeordneten Konstrukt des Leistungsvertrauens untersucht, das die Dimensionen Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit, Erfolgszuversicht und Wertschätzung von Schulleistung zusammenfasst. Eine wichtige theoretische und forschungsmethodische Frage betrifft den empirischen Nachweis der angenommenen Struktur des Leistungsvertrauens. In der Forschungsliteratur werden teilweise gegensätzliche Befunde zur Ausprägung der Leistungsorientierung bei Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen und Sozialisationskontexte sowie zu altersabhängigen Veränderungen in der Lern- und Leistungsmotivation berichtet. Interindividuelle Unterschiede im Leistungsvertrauen sowie altersabhängige Veränderungen stellen deshalb weitere Forschungsfragen dar. Auch werden Fragen nach dem Einfluss externaler Bedingungen auf die Ausprägung von Leistungsvertrauen gestellt: Welchen Einfluss hat die Lehrer-Schüler-Beziehung? Ist die von Schüler/innen in ihrer Klasse wahrgenommene Konkurrenz schädlich? Führt elterlicher Leistungsdruck zu einer Verminderung des Leistungsvertrauens? Lässt sich ein Einfluss der Freundschaftsbeziehungen feststellen?

In unserem eingangs dargestellten Rahmenmodell wird Leistungsvertrauen als Mediatorvariable aufgefasst, welche den Einfluss der externalen schulischen und familiären Bedingungen auf die Erträge Schulleistung (Noten), Schulfreude, Berufswahl und Geschlechtsrollenorientierung vermittelt. Es ist zu prüfen, ob diese theoretisch postulierten kausalen Beziehungen empirisch zu belegen sind. Ferner gilt es, in Pfadmodellen die unterschiedlichen Wirkungen sozialer Ressourcen auf das Leistungsvertrauen simultan zu modellieren, um die relativen Anteile der sozialen Stützsysteme in Bezug auf z.B. die Entwicklung des Leistungsvertrauens bzw. seine Funktion bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu bestimmen. Die *gleichzeitige* Erfassung von Leistungsvertrauen und Ich-Stärke ermöglicht, zwei unterschiedliche Facetten von Personalkompetenz zu untersuchen und ihr Verhältnis zueinander zu bestimmen.

Kasten 3: Zusammenfassung von Kapitel 3

Die in der AIDA-Studie verwendeten Super-Konstrukte „Ich-Stärke“ und „Leistungsvertrauen“ bestehen aus verschiedenen Konstrukten, die im Rahmen von Selbsttheorien, Theorien der Lern- und Leistungsmotivation sowie des subjektiven Wohlbefindens entwickelt wurden. Mit diesen Variablen werden wesentliche Bereiche der leistungsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher erfasst. *Ich-Stärke* umfasst das positive Selbstbild (hohe Werte im Selbstwert, Selbstkonzept des Aussehens, Anerkennung durch Mitschüler, Selbstwirksamkeit), Kompetenzbewusstsein (fehlende schulbezogene Hilfslosigkeit) sowie die psychische Stabilität (niedrige Werte in Besorgtheit, psychosomatischen Beschwerden und Problemmeidung). *Leistungsvertrauen* umfasst das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit, die Erfolgszuversicht sowie die Wertschätzung von Leistung in der Schule.

Exogene Faktoren des schulischen und außerschulischen Kontextes – so unsere

Annahme – beeinflussen die Herausbildung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen, welche ihrerseits Auswirkungen auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben haben. Forschungsfragen in der AIDA-Studie betreffen interindividuelle Unterschiede und altersabhängige Veränderungen in der Herausbildung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen, den Einfluss exogener Faktoren sowie die Wirkungen von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wie Schulleistungen (Noten), Schulfreude, Geschlechtsrollenorientierung, Streben nach Selbstständigkeit sowie Berufswahl (Berufswunsch).

4 Der „Ertrag“ im Schulalter: die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben

Der Lebenslauf kann in verschiedene Phasen gegliedert werden, in denen sich bestimmte Entwicklungsaufgaben stellen. Diese Aufgaben stehen für ein allgemeines Konzept, welche das Aufeinandertreffen von innerer Entwicklung und äußeren gesellschaftlichen Anforderungen bezeichnet. Die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben führt zu Zufriedenheit und bildet die Grundlage für die Bewältigung zukünftiger Anforderungen. Eine misslungene Bewältigung kann demgegenüber nicht nur Unzufriedenheit hervorrufen, sondern auch die Bewältigung späterer Entwicklungsaufgaben erschweren oder sogar verhindern (vgl. Havighurst, 1948; Fend, 2003).

Entsprechend unserem Rahmenmodell (vgl. Kap. 1) fassen wir die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben als einen Ertrag im Schulalter auf, d.h. als ein Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von exogenen Faktoren, individuellen Voraussetzungen und Verarbeitungsprozessen. Bei der Bestimmung von Entwicklungsaufgaben knüpfen wir an eine Typologie von Fend (1990a; 1997; 2003) an. Wesentliche Aufgaben sind:

- den Körper bewohnen lernen, d.h. die Verarbeitung der biologischen und körperlichen Entwicklung, einschließlich der Akzeptanz des eigenen Aussehens,
- der Aufbau neuer sozialer Beziehungsformen zu Eltern, Gleichaltrigen und Lebenspartner/inne/n,
- der Umgang mit Schule,
- die Erarbeitung einer Berufsperspektive,
- die Auseinandersetzung mit der Welt und der Aufbau kultureller Orientierungen sowie
- die Entwicklung einer neuen Identität.

Nachfolgend erläutern wir im Einzelnen, wie wir an diese Typologie anknüpfen. Für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Umgang mit Schule* verwenden wir in der AIDA-Studie zwei Indikatoren, die wir zuerst beschreiben. Zum einen nehmen wir den Schulerfolg, gemessen an den Schulnoten, in den Blick, und damit auch den Umgang mit Erfolg und Misserfolg in der Schule (Abschn. 4.1). Zum anderen betrachten wir die Schulfreude der Heranwachsenden als eine Form der positiven Einstellung zur Schule (Abschn. 4.2). Es folgen Ausführungen zur Geschlechtsrollenorientierung als Indikator für den Aufbau kultureller Orientierungen und der Erarbeitung einer geschlechtsbezogenen Identität (Abschn. 4.3), zur Erlangung von Selbstständigkeit (Abschn. 4.4) sowie zur beruflichen Orientierung (Abschn. 4.5).

4.1 Schulerfolg: Schulnoten

Zensuren als Indikator für Schulleistungen sind das Ergebnis von Beurteilungsprozessen nach vorgegebenen Richtlinien. Die Leistungseinschätzung erfolgt auf einer verbal verankerten, numerischen Schätzskala mit sechs Stufen: sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3), ausreichend (4) mangelhaft (5) und unbefriedigend (6). Laut Definition der KMK von 1968 sollen die Noten darüber Aufschluss geben, inwieweit die Leistung den „Anforderungen“ entspricht. Da es jedoch bislang in keinem Bundesland amtlich festgelegte und durch genaue Lernziele bestimmte Kriterien für diese Anforderungen gibt, haben Lehrkräfte die Qual der Wahl bei einem verbindlichen Bezugspunkt, an dem die Leistungen der Schüler/innen zu messen sind. Erfahrungsgemäß orientieren sich die Lehrkräfte häufig an einer sozialen Bezugsnorm, dem Klassendurchschnitt.

Zensuren haben eine Reihe von unterschiedlichen und sogar widersprüchlichen Funktionen zu erfüllen (Valtin, Schmude et al., 2002). Sie sollen den Schüler/inne/n eine Rückmeldung über ihren Leistungsstand geben, aber auch die Eltern informieren. Sie sollen zudem eine erzieherische und motivierende Funktion haben: die Eigenkontrolle der Schüler/innen, die Motivations- und Anreizfunktion, die Disziplinierungsfunktion (‘Zuchtmittel’) sowie die Sozialisationsfunktion (Internalisierung des Leistungsprinzips) (Tillmann & Vollstädt, 1999). Zensuren dienen ferner als Legitimation bei Versetzungsentscheidungen und der Zuweisungen zu verschiedenen Schularten sowie als Dokumentation von Bildungsabschlüssen.

Empirische Befunde

Zur Fragwürdigkeit der Notengebung. Alle einschlägigen Untersuchungen verweisen darauf, dass die Zensuren mit ihrer lebensgeschichtlich großen Bedeutung für die Heranwachsenden den an sie gestellten Ansprüchen nicht gerecht werden. Aus der psychologischen Forschung ist hinreichend belegt, dass bei jeder „Messung“, wie sie die Notengebung darstellt, subjektive Fehlerquellen beteiligt sind. Beobachtungsmängel, Einstellungs- und Erwartungseffekte, Milde oder Strenge können unkontrolliert in die Urteilsbildung eingehen und die Güte der Zensuren mindern. Vor allem Ingenkamp (1969/1995⁹) hat die „Fragwürdigkeit“ der Zensuren herausgestellt.

Da Noten den Schüler/inne/n Rückmeldungen über ihren Leistungsstand liefern sollen und zudem Selektionsentscheidungen begründen, ist ein hoher Anspruch an die Vergleichbarkeit von Noten zu stellen. Eine Vielzahl von Untersuchungen belegt jedoch, dass Noten nicht vergleichbar sind: *Innerhalb eines Schuljahrs* sind sie nicht vergleichbar, denn es gibt harte und weiche Fächer, in denen unterschiedlich streng zensiert wird. Noten derselben Fächer sind *über verschiedene Schuljahre hinweg* nicht vergleichbar, da mit der Dauer der Schulzeit strenger zensiert wird. Auch in den unterschiedlichen Sekundarschulen wird unterschiedlich zensiert. Eine Verbesserung der Zensuren erfahren zumeist die Jugendlichen, die auf die Hauptschule wechseln, während die Jugendlichen von Gymnasien oft eine Verschlechterung der Zensuren zu verarbeiten haben, wie sich

auch in der Vorläuferstudie zu AIDA zeigte (Valtin & Wagner, 2004a). Der größte Mangel besteht jedoch darin, dass Noten *aus unterschiedlichen Klassen* aufgrund des klasseninternen Maßstabs des Lehrerurteils nicht miteinander vergleichbar sind. Da Schulklassen sich in ihrem Leistungsstand deutlich voneinander unterscheiden können, die Lehrkräfte aber eine vergleichbare Notengebung anwenden, erhalten Schüler/innen – je nach Klassenzugehörigkeit – für dieselbe Leistung unterschiedliche Zensuren, die in der Regel zwischen drei Notenstufen streuen: „Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier“ (Thiel & Valtin, 2002), es kann aber auch das gesamte Zensurenspektrum sein (Bos, Hornberg, Arnold, Faust, Fried, Lankes, Schwippert & Valtin, 2007).

Gut belegt ist, dass in die Notengebung sachfremde, d.h. nicht unmittelbar die Schulleistung betreffende Gesichtspunkte einfließen. Unterschiede in der Notengebung finden sich zwischen Jungen und Mädchen sowie Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft (Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997; Bos et al., 2007). Systematische Unterschiede in der Benotung zeigten sich auch in Bezug auf die Herkunft aus Ost- oder Westdeutschland. Seipp (1995) fand in ihrer kurz nach der Wende durchgeführten Studie, dass die Schüler/innen der 7. Klassenstufe aus Brandenburg und dem Ostteil Berlins bessere Noten in den Hauptfächern erhielten. In den Vorläuferstudien zum Projekt AIDA zeigte sich dieser Unterschied ebenfalls in der Grundschule; Kinder aus dem Ostteil Berlins erhielten von den Lehrkräften in allen Hauptfächern über fast alle Schuljahre hinweg deutlich bessere Noten (Thiel, 2005). Diese mildere Bewertungspraxis ließ sich nicht auf objektive Unterschiede in den Schulleistungen zurückführen, denn in den Schulleistungstests ergaben sich keine Unterschiede zugunsten der Ost-Berliner Schüler/innen (nur im AST 4- Zahlenrechnen). Allerdings zahlte sich der Zensurenvorsprung am Ende der sechsjährigen Grundschule für die Ostberliner Kinder nicht aus, denn die Lehrkräfte in Ostberlin sprachen – bei vergleichbar guten Zensuren – weniger Empfehlungen für das Gymnasium und häufiger Empfehlungen für die Realschule aus.

Alle diese genannten Gründe führen dazu, dass die Validität der Zensuren, berechnet z.B. als Korrelation mit den Ergebnissen von Schulleistungstests, nur Werte um $r = .6$ aufweisen (vgl. Helmke, 1997; Bos et al., 2007). Auch die prognostische Validität der Zensuren, z.B. für die Vorhersage des Berufserfolges, wird als relativ gering eingeschätzt (Tent, 2006).

Zusammenhang von Benotung und Ich-Stärke bzw. Leistungsvertrauen

Ein wichtiger Aspekt des Umgangs mit Schule nach Fend (1997) ist die Fähigkeit, mit potentiell schwer kränkenden Erfahrungen, wie sie die Notengebung bereithält, fertig zu werden. Das schulische Beurteilungssystem in Deutschland ist so strukturiert, dass es innerhalb der Schulklassen (als Bezugsgruppe) immer schon Erfolgreiche und Versager produziert – und zwar Erfolgreiche auf Kosten der Versager. Die Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg, die in einer Schulklassen schon immer programmiert sind, und die kognitive Verarbeitung dieser Erfahrungen machen einen entscheidenden Anteil der schulischen Sozialisation aus. Sie beeinflussen das Selbstbild der eigenen Fähigkeiten, die

Lernfreude, die Motivation, die Leistungsangst und die Attribuierungsmuster (Pekrun & Helmke, 1991; König, im Druck). In der AIDA-Vorläuferstudie in der Grundschule entwickelten Kinder mit schlechten Noten eine größere Leistungsangst und Misserfolgsorientierung (Wagner & Valtin, 2003).

In etlichen Studien wurden Zusammenhänge von Noten und Merkmalen, die wir einerseits der Ich-Stärke, andererseits dem Leistungsvertrauen zuordnen, untersucht. Dabei handelt es sich sowohl um korrelative Studien, die notenabhängige Entwicklungen zeigen, als auch um Studien, in denen kausale Zusammenhänge und etwaige reziproke Beziehungen erforscht werden.

Korrelative Studien. Jerusalem (1983) verglich in seiner zweijährigen Längsschnittstudie Gruppen mit guten, durchschnittlichen und schlechten Zensuren in Hauptschule und Gymnasium und verweist auf notenabhängige Entwicklungen im Selbstwert, im Selbstkonzept der Begabung, in der Hilflosigkeit und der Besorgtheit. Im Einklang mit einer bezugsgruppentheoretischen Interpretation leiden besonders die leistungsschwachen Gymnasiasten im 5. Schuljahr, nach dem Übergang von der Grundschule, an ihrer neuen, leistungsstarken Lernumwelt: Kumulative Misserfolgserlebnisse, auch aufgrund schlechter Noten, und das schlechte Abschneiden im sozialen Vergleich führen dazu, dass sie ihre Kompetenzen schlechter einschätzen und einen zunehmenden Kontrollverlust erleben.

Fend (1997) untersuchte in seiner Studie den Zusammenhang der Noten mit dem Selbstwert, dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und weiteren leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen in den Klassen 6 bis 10. Der Notendurchschnitt korrelierte nur gering mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (um .20) und mit zunehmendem Alter immer weniger mit Maßen der Ich-Stärke und mit dem Selbstwert (Werte zwischen -.08 und .08). Fend zeigt, dass mit zunehmendem Alter die Korrelation zwischen Leistungsstatus und Ich-Stärke abnimmt, und vermutet, dass andere selbstbezogenen Kognitionen und Emotionen das Selbstwertgefühl bestimmen, wie Selbstbild des Aussehens und der sozialen Akzeptanz. Es könnte aber auch sein, so Fend, dass die Jugendlichen – als Ergebnis ihrer „Abarbeitung“ von schulischen Erfahrungen – die Noten nicht als Indikator für den Wert eines Menschen betrachten und zu einer Dissoziation zwischen Selbstwert und Benotung gelangen (Fend 1997, S. 262).

Allerdings, so zeigt Fend, bleiben Jugendliche nicht unberührt von längerfristigen schulischen Misserfolgen und Erfolgen, wie sie durch Noten repräsentiert werden: Ein Vergleich von „Spitzenschülern“ mit durchgängig guten Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik in den Klassen 7 bis 9 mit solchen, die „chronische Misserfolge“ in Form von schlechten Noten aufwiesen, ergab große Unterschiede im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und der Selbstwirksamkeit, ferner – in etwas geringerem Ausmaß – in der Leistungsangst, im Selbstwertgefühl und in den somatischen Beschwerden (Fend, 1997, S. 266). In Fends Studie waren bei Mädchen in allen Schulformen die Korrelationen zwischen Noten und Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Selbstwert jeweils höher ausgeprägt als bei den Jungen, wobei die Bestätigung von Jahr zu Jahr und mit steigender

Schulform bedeutsamer wurde. Offenbar brauchen Mädchen mehr Erfolgsmeldungen, um an sich selbst zu glauben und sich für leistungsfähig zu halten. Das entspricht auch einem Befund von Horstkemper (1987). In den nach Geschlechtern getrennten multivariaten Analysen zeigte sich, dass für Jungen und Mädchen bei der Herausbildung des Selbstvertrauens unterschiedliche Faktoren eine Bedeutung haben (vgl. Horstkemper, 1987). Bei den Jungen hatten Noten einen geringen Effekt (die Beurteilung der Interaktion zwischen den Schüler/innen hatte bei ihnen das größte Gewicht), bei den Mädchen waren die Noten von zentraler Bedeutung, gefolgt von der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die Modellüberprüfung für das 9. Schuljahr zeigte, dass gegen Ende der Pflichtschulzeit auch für Jungen die Rolle der Noten bedeutsamer wurde.

Kausale Beziehungen. Zur Aufklärung kausaler Zusammenhänge zwischen Noten und Maßen der Ich-Stärke bzw. der Leistungsmotivation sind Längsschnittanalysen erforderlich. Im Folgenden werden einige Ergebnisse aus Studien aus dem deutschsprachigen Raum berichtet. Jerusalem (1983) berechnete zeitverschobene Kreuzkorrelationen zwischen verschiedenen Kompetenzaspekten (Selbstkonzept der Begabung/Leistungsfähigkeit, Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Leistungsangst). Für die Deutschnote ergaben sich keine konsistenten Unterschiede in den konkurrierenden Pfaden. In Bezug auf die Mathematiknoten zeigte sich, dass sowohl beim allgemeinen als auch beim fachspezifischen Selbstkonzept die Wirkungen auf die Noten stärker ausfielen als die von den Noten auf die Selbstkonzepte; entsprechend waren die Ergebnisse für die Leistungsängstlichkeit. Insgesamt lassen die Ergebnisse keine Entscheidung darüber zu, welche Kausalitätsrichtung die dominantere ist.

Im „Münchener Längsschnitt zur Schülerpersönlichkeit“, die in der 5., 6. und 8. Klasse durchgeführt wurde, verweist Pekrun (1988) sowohl bei der Prüfungsangst (Besorgtheit) als auch beim Fähigkeitsselbstbild auf reziproke Effekte mit der Note, wobei die Beeinflussung des Angstniveaus durch die vorausgehenden Noten etwas stärker war (Pfadkoeffizient: $-.22/- .16/- .20$) als die umgekehrte Wirkungsrichtung (Pfadkoeffizient: $-.04/- .10/- .12$). Zwischen Selbstwertgefühl und Noten ergaben sich keine Zusammenhänge.

Im Rahmen der BIJU-Studie untersuchten Trautwein, Lüdtke, Köller und Baumert (2006) in einem einjährigen Längsschnitt wechselseitige Beziehungen zwischen der Entwicklung des Selbstwertgefühls (mit derselben Skala von Rosenberg, die auch im AIDA-Projekt eingesetzt wurde), der fachspezifischen akademischen Selbstkonzepte in Mathematik und Deutsch und den Zensuren in Mathematik und Deutsch zu Beginn, Mitte und Ende der 7. Klasse. Sowohl für die Mathematik- als auch für die Deutschzensuren fand sich ein – allerdings geringfügiger – *bottom-up*-Effekt (gute Mathematik- und Deutschnoten zu Beginn des Schuljahrs führten zu einem etwas höheren Selbstwertgefühl in der Mitte der 7. Klasse). Für einen *top-down*-Effekt (ein hoher Selbstwert führt zu besseren Noten) fanden sich nur in der West-Stichprobe geringe Belege. Allerdings zeigten sich wechselseitige Beziehungen zwischen den fachspezifischen Selbstkonzepten und den Noten.

Dass gute Schulleistungen zu günstigen fachspezifischen Selbstkonzepten führen und diese wiederum gute Leistungen bedingen, ist ein in der Forschung gut belegter Befund (Köller, Klemmert, Möller & Baumert, 1999). Die verschiedenen, von Trautwein (2003) durchgeführten Studien zur Entwicklung und Bedeutung des Selbstwertgefühls im Jugendalter belegen die Auffassung, dass sich schulbezogene Selbstkonzepte und schulische Leistungen langfristig auf die Höhe des Selbstwerts auswirken. Es besteht jedoch auch eine Wirkung in umgekehrter Richtung: Das Selbstwertgefühl beeinflusst auch die Fähigkeitsselbstkonzepte und hat ferner Auswirkungen auf das schulische Verhalten (untersucht wurde hier die Unterrichtsbeteiligung).

Der jahrelange Streit vieler Psychologen um die Frage, ob die Verbesserung schulischer Leistung zu einem höheren Selbstkonzept führt („*bottom-up*-Effekt“ bzw. „*skill-development*“-Ansatz) oder ob umgekehrt höhere Selbstkonzepte die Schulleistung verbessern („*top-down*-Effekte“ bzw. „*self-enhancement*“-Ansatz), mündet also in ein „sowohl als auch“. Der „*bottom-up*-Effekt“ wird vor allem in Studien beobachtet, die fachspezifische Selbstkonzepte erfassen. Fächerspezifische Selbstkonzepte sagen schulisches Lernverhalten sowie Schulleistungen voraus (vgl. z.B. Helmke & van Aken, 1995; Köller & Möller, 2001). Zwischen Selbstkonzepten, Interessen und Schulleistungen bestehen reziproke Beziehungen. Selbstkonzepte beeinflussen vermittelt über motivationale Variablen, wie z.B. Anstrengungsbereitschaft, die Schulleistungen, welche ihrerseits Einfluss auf die Selbstkonzepte haben. Je höher die individuelle Leistung ist, desto höher ist das Selbstkonzept und umgekehrt.

Forschungsfragen für das AIDA-Projekt

Wie oben dargestellt, sind Zensuren ein fragwürdiges Instrument zur Beurteilung von Schulleistungen. Sie haben jedoch als „gefühlter“ schulischer Erfolg bzw. Misserfolg eine große subjektive Bedeutung für die Schüler/innen und verweisen auf den Rangplatz innerhalb der Schulklasse. Aus Gründen der Reliabilität werden in der AIDA-Studie die Noten vergleichbarer Fächer zusammengefasst, wobei zunächst die Dimensionalität der Zensuren und ihre Stabilität zu prüfen sind. Gefragt wird auch nach interindividuellen Unterschieden und altersabhängigen Veränderungen in den Schulnoten. Das Design der AIDA-Studie ermöglicht es, die Einflüsse exogener Faktoren sowie von Mediatorvariablen auf die Schulnoten sowie Wechselbeziehungen zwischen exogenen Variablen, Mediatoren und Schulnoten zu prüfen. Bedingen ein hohes Maß an Ich-Stärke sowie ein ausgeprägtes Leistungsvertrauen als „personale Ressource“ gute Schulnoten bei Jugendlichen? Wirken sich die sozialen Stützsysteme als „soziale Ressourcen“ positiv auf Schulnoten aus? Schließlich stellen sich auch Fragen nach der Typisierung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Schulnotenprofilen. Lassen sich anhand der Schulnoten Jugendliche in Gruppen einteilen mit unterschiedlich guten Schulnoten? Zeigen sich hierbei Differenzierungen nach Fächern bzw. nach vergleichbaren Fächern (z.B. sprachlich vs. mathematisch-naturwissenschaftlich)? Welche Differenzen in exogenen Faktoren, Mediatoren und weiteren Ertragsindikatoren zeigen sich bei Schüler/inne/n mit

extrem unterschiedlichen Schulnoten? Lassen sich über Schulnoten Gruppen mit Risiken („Risikogruppen“) identifizieren?

4.2 Positive Einstellung zur Schule: Schulfreude

Ein wichtiger Aspekt schulischer Sozialisation und pädagogischen Handelns ist die Einstellung der Schüler/innen, die sie im Laufe ihrer Schulzeit gegenüber der Schule entwickeln. Diese betrifft die generelle Zuneigung oder Ablehnung der Schüler/innen gegenüber dem schulischen Kontext. Die Einstellung zur Schule wird je nach Standpunkt mit unterschiedlichen Begriffen wie *Schulfreude*, *Schulinvolvement*, *Schulunlust*, *Schulverdrossenheit* oder *Schulmüdigkeit* beschrieben und erfasst. In der Diskussion lassen sich eine soziologische, eine pädagogische und eine psychologische Perspektive unterscheiden (vgl. Jünger, 1988).

Theorien *soziologischer* Prägung (Fend et al., 1976; Fend, 1977) untersuchen das Leistungs- und Sozialverhalten der Schüler/innen auf dem Hintergrund des schulischen Kontextes. Dabei findet die Beschaffenheit der Lernumwelt vermehrt Berücksichtigung, so dass Lernwiderstände oder eine die Schule ablehnende Haltung der Schüler/innen nicht nur dem Schüler allein, sondern auch der Situation, d.h. dem Schulsystem, dem Fach, den Lerninhalten, den Anforderungen oder den Lehrkräften sowie der Wechselwirkung zwischen individueller Disposition und Lernumwelt zugeordnet werden. Schulverdrossenheit wird zum Kennzeichen einer defizitären Sozialisation durch die Schule, während Schulinvolvement als Ausdruck einer gelungenen Sozialisation aufzufassen ist. Schulinvolvement definieren Fend et al. (1976, S. 439) als „eine mehrdimensionale Beziehungsform des Schülers zur Schule, die aber insgesamt das Ausmaß beinhaltet, in dem die Schule ein positiv akzeptierter und relevanter Lebensraum für den Schüler ist“. Sie legen dafür drei Dimensionen fest: das allgemeine Wohlbefinden in der Schule, die Einstellungen zur Schule und die Einstellungen zu den Lehrkräften.

Die *pädagogische* Perspektive beschäftigt sich vorrangig mit der Erforschung und Beschreibung von Ursachen des Phänomens Schulverdrossenheit bzw. Schulunlust sowie mit Interventionsmöglichkeiten (vgl. im Überblick Jünger, 1988). Die symptomatischen Erscheinungsformen des zu bestimmenden Verhaltens der Schüler/innen werden beschrieben als z.B. Unaufmerksamkeit, Passivität und Lethargie im Unterricht, mangelnde Mitarbeit oder Gleichgültigkeit.

Aus *psychologischer* Perspektive berührt die Einstellung der Schüler/innen zur Schule Forschungsbereiche der Angst und Motivation (Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Rauer, 1974; Lange et al., 1983) oder der emotionalen Befindlichkeit (Eder, 1995; 1996; Czerwenka, Nölle, Pause, Schlotthaus, Schmidt & Tessloff, 1990). Die Schulfreude gilt beispielsweise als allgemeine affektive Beurteilung der schulischen Lebenswelt und als zentraler Indikator des Lernens, da sich aus ihr Motivation und lebenslanges Lernen ergeben können (Bilz, Hähne & Melzer, 2003).

Schließlich steht ein geringes Maß an Schulfreude – dann als Schulverdrossenheit oder Schulunlust bezeichnet – im Zusammenhang mit der aktuellen Diskussion um *Schulabsentismus* (vgl. Bönsch, 2005; Wagner, 2007). Zentral ist hierbei, dass Schulunlust als eine Vorform des Fernbleibens der Schüler/innen von Schule und Unterricht gewertet werden kann – was die Bedeutung unterstreichen dürfte, Schulfreude als einen Ertrag des Schulbesuchs und Komponente der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen im Schulalter in die vorliegende Studie einzubeziehen.

Forschungsstand

Der nachfolgend referierte Forschungsstand bezieht sich auf drei Aspekte, die wir im engeren Zusammenhang mit unserer Untersuchung sehen: Ausprägung und Verlauf der Schulfreude, kontextuelle und prozessbezogene Bedingungen und interindividuelle Unterschiede.

Ausprägung und Verlauf. Die Freude an der Schule wurde von mehreren Studien längsschnittlich untersucht (Lange et al., 1983; Czerwenka et al., 1990; Eder, 1995; Stecher, 2000; Fend, 2003). Übereinstimmung besteht darin, dass mit höherer Klassenstufe die Schule an Beliebtheit verliert. Der allgemeine Rückgang der Schulfreude kann als eine Reaktion auf die schulische Anforderungssituation verstanden werden. Schüler/innen begegnen dieser im Verlauf ihrer Schulzeit mit einer zunehmend realistischen Sichtweise. Parallel dazu vollzieht sich eine stärker auf das einzelne Schulfach und auf einzelne Aufgaben bezogene Differenzierung der Lerninteressen und der Motivation in der Sekundarstufe (Helmke, 1998), die Schüler/innen werden in ihrer emotionalen Beteiligung und Anstrengungsbereitschaft selektiver. Darüber hinaus konkurriert die Entwicklungsaufgabe, mit der Schule umzugehen, zunehmend mit anderen Entwicklungsaufgaben, die in der Adoleszenz bedeutsam werden, wie die Bewältigung der körperlichen Entwicklung oder die Umstrukturierung des Verhältnisses zu Eltern und Gleichaltrigen (Fend, 2003).

Interindividuelle Unterschiede. In verschiedenen Studien wurden Unterschiede in der Schulfreude zwischen Schülerinnen und Schülern festgestellt. Mädchen weisen dabei eine durchgehend signifikant höhere Schulfreude auf als Jungen (z.B. Stecher, 2000; Valtin et al., 2005; Harazd & Schürer, 2006).

Kontextuelle Bedingungen. In den meisten Untersuchungen wurde die Schulform als Kontextvariable im Zusammenhang mit der Schulfreude von Schüler/inne/n untersucht. Mit Blick auf ein gegliedertes Schulsystem, das Heranwachsenden auf relativ stabile Weise unterschiedliche Bildungschancen und nachschulische Perspektiven eröffnet, liegt die Annahme nahe, dass mit höherem Qualifikationsniveau auf der Angebotsseite auch ein höheres Maß an Schulfreude auf der Abnehmerseite verbunden ist. Entsprechend berichten vor allem jüngere Studien zur Schulfreude, dass Gymnasiast/inn/en verglichen mit den Schüler/inne/n anderer Schulformen der Sekundarstufe I Fragen zur Schulfreude am positivsten beantworten (vgl. Projektgruppe Belastung, 1998; Stecher, 2000; Lehmann & Neumann, 2002; Bilz et al., 2003). Demgegenüber stehen weitere Untersuchun-

gen zu Unterschieden nach Schultyp, die möglicherweise aus der Perspektive des Zeitpunktes ihrer Durchführung betrachtet werden müssen. So weisen beispielsweise Lange et al. (1983) darauf hin, dass Gesamtschüler/innen der Zufriedenheitsskala von allen Gruppen in höchstem Maße und der Unlust-Skala in geringstem Maße zustimmen. Die Autoren vermuten daher günstigere Lernumweltbedingungen in der Gesamtschule, ein Ergebnis, das nach knapp drei Jahrzehnten sicherlich erneut zu prüfen wäre.

Prozessbezogene Bedingungen. Neben der Schulform als Kontextmerkmal wurde auch das Klima als Unterrichtsprozessmerkmal im Zusammenhang mit der Einstellung zur Schule untersucht (Lange et al., 1983; Eder, 1996; Fend, 1998a; Holtappels, 2003b). Insgesamt zeigen sich substanzielle Zusammenhänge, die verdeutlichen, dass positive Sozialbeziehungen in der Schule in hohem Maße mit der Schulfriedenheit, der Freude am Schulbesuch und dem positiven Schulinvolvement zusammenhängen. In Kausalmodellen konnten Lange et al. (1983) den Einfluss des überindividuell wahrgenommenen Unterrichtsklimas auf die Schulunlust nachweisen. Die Lernumwelt wurde als latente Variable über die Klimaskalen „Leistungsdruck“, „Anonymität“, „Konkurrenzdruck“ und „Chaos“ operationalisiert. Für die latente Variable Schulunlust wurden die beiden Skalen „Unlust“ (aus dem AFS von Wiczerkowski et al., 1974) und „Zufriedenheit“ herangezogen. In der älteren Kohorte der Untersuchung zeigte sich von der 8. zur 9. Klasse die Kausalrichtung eindeutig von der Lernumwelt auf die Schulunlust, von der 9. zur 10. Klasse ergab sich außerdem eine wechselseitige Beziehung zwischen Unlust und Umwelt. Damit liegen für die Schulfreude insgesamt relativ klare Forschungsergebnisse vor, die auf die Bedeutung des Klassenklimas als Einflussfaktor verweisen. Eine Frage, der in diesem Zusammenhang bislang nicht nachgegangen wurde, ist, ob der Zusammenhang zwischen Klassenklima und Schulfreude durch weitere Variablen, z.B. leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmalen, vermittelt wird.

Zusammenhang mit weiteren Persönlichkeitsmerkmalen. In verschiedenen Untersuchungen wurden Zusammenhänge zwischen der Einstellung zur Schule und anderen Persönlichkeitsmerkmalen erforscht. Schulfreude korreliert substanziell mit Prüfungsangst mit Werten im Bereich von $.30 < |r| < .40$ (Wiczerkowski et al., 1974; Lange et al., 1983; Harazd & Schürer, 2006), d.h. hohe Schulfreude geht einher mit geringer Prüfungsangst, während geringe Schulfreude mit einem höheren Ausmaß an Prüfungsangst zusammenhängt. Auch für das Selbstkonzept der Begabung werden Zusammenhänge mit der Schulfreude berichtet, die verdeutlichen, dass hohe Schulfreude mit einem hohen Selbstkonzept einhergeht (z.B. Harazd & Schürer, 2006). Diese Zusammenhänge sind jedoch weniger stark als jene zur Prüfungsangst.

Auch dem Zusammenhang zwischen Schulnoten und Schulfreude sind einige Studien nachgegangen. Tendenziell geht mit besseren Noten ein höheres Maß an Schulfreude bei Schüler/innen einher (Stecher, 2000; Lehmann & Neumann, 2002), der Zusammenhang ist jedoch eher klein (z.B. bei Lehmann & Neumann, 2002). Fend et al. (1976) unterscheiden darüber hinaus Schüler/innen mit guten und schlechten Noten der jeweiligen Schulform des dreigliedrigen Schulsystems und stellen die Gruppen einander gegenüber:

Von den sechs Gruppen fühlen sich Gymnasiast/inn/en mit schlechten Leistungen am meisten unwohl, während sich Hauptschüler/innen mit guten Noten am wohlsten fühlen. Diese Befunde interpretieren die Autoren bezugsgruppentheoretisch: Nicht die absolute Leistungsposition in der Klasse, sondern die relative Leistungsposition innerhalb der schulartbezogenen Bezugsgruppe bzw. Schulklasse scheint für das erlebte Ausmaß an Wohlbefinden der Schüler/innen Ausschlag gebend zu sein.

Forschungsfragen für das AIDA-Projekt

In unserer Studie beziehen wir uns mit dem Konstrukt der Schulfreude vorwiegend auf die bereits angesprochene soziologische und die psychologische Perspektive. In Anlehnung an die soziologische Perspektive gehen wir davon aus, dass die Schulfreude ein Resultat des langjährigen Schulbesuchs der Heranwachsenden ist. Unserem theoretischen Rahmenmodell entsprechend sind dann Merkmale der schulischen Angebotsstruktur in den Blick zu nehmen, die zu einer Variation in der Schulfreude führen, etwa schulorganisatorische Merkmale (z.B. die Schulform) sowie Merkmale des Unterrichtsprozesses (z.B. das subjektiv erlebte Klassenklima). In Anlehnung an die psychologische Perspektive nehmen wir ferner an, dass die Schulfreude verknüpft ist mit individuellen Dispositionen der Heranwachsenden, die im Kontext des Schulbesuchs relevant sind. Dazu zählen wir leistungsnahe Persönlichkeitsmerkmale wie die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen der Heranwachsenden.

Die Verknüpfung der soziologischen und der psychologischen Sichtweise macht unsere Zielperspektive deutlich, dass als Erklärung für die Variation der Schulfreude weder der Kontext noch die individuellen Dispositionen allein, sondern auch die durch individuelle Dispositionen bestimmte Auseinandersetzung mit dem schulischen Angebot im Sinne der bereits dargelegten Angebots-Nutzungs-Annahme herangezogen werden (vgl. Abschn. 1.2). Vor diesem Hintergrund interpretieren wir das Konstrukt der Schulfreude auch als einen Indikator für die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen, die an die Heranwachsenden mit dem Schulbesuch gestellt werden. Ausgeprägte Freude am Schulbesuch ist ein Anzeichen für einen gelingenden Umgang mit Schule, während geringe Freude am Schulbesuch als Anzeichen für die eher misslingende Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Umgang mit Schule gewertet wird (vgl. auch Fend, 2003).

Die Vielzahl der vorliegenden Studien verweisen auf kontextuelle Bedingungen sowie individuelle Voraussetzungen, die mit der Schulfreude der Schüler/innen zusammenhängen oder diese mitbestimmen können. Eine Durchsicht der hier genannten Studien macht jedoch auch ergänzenden Forschungsbedarf deutlich:

Nur wenige Untersuchungen haben außerschulische Faktoren wie den familiären Hintergrund (z.B. Stecher, 2000) oder die Beziehungen zu Gleichaltrigen in Erklärungsmodelle zur Schulfreude einbezogen. Doch gerade die außerschulischen Stützsysteme dürften bei der Entwicklung der Schulfreude und ihrer Aufrechterhaltung in der Sekundarstufe von Bedeutung sein. So ist beispielsweise in verschiedenen (meist qualitativ

angelegten) Studien festgestellt worden, dass Schüler/innen über Freude am Schulbesuch berichten, da sie dort ihre Freunde treffen können (z.B. Czerwenka et al., 1990).

Die wenigsten Studien gehen über bivariate Zusammenhangsanalysen hinaus. Es fehlen Untersuchungen, in denen die Schulfreude als Ergebnis eines Angebots-Nutzungs-Verhältnisses zwischen schulischem Erfahrungskontext und individueller Nutzung und Verarbeitung der Heranwachsenden analysiert wird. Aufgrund eines soziologischen und psychologischen Zugangs zur Schulfreude auf theoretischer Ebene ist es jedoch von Bedeutung, komplexere Modelle zur Erklärung der Schulfreude hinzuzuziehen.

Konkrete Fragen für das AIDA-Projekt lauten daher: Welche Ausprägungen hat die Schulfreude bei Heranwachsenden? Unterscheiden sich Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen? Welche sozialen Stützsysteme wirken sich besonders förderlich auf die Schulfreude aus? Wird hohe Schulfreude von den Mediatoren Ich-Stärke und Leistungsvertrauen vermittelt? Lassen sich Gruppen von Schüler/innen mit unterschiedlich hoher Schulfreude unterscheiden? In welchem Verhältnis steht die Schulfreude zu anderen Ergebnissen altersspezifischer Problembewältigung wie etwa den Schulnoten?

4.3 Geschlechtsrollenorientierung

Die Geschlechtsrollenorientierung ist – wie auch andere geschlechtsbezogene Identitätsentwürfe, Konzepte, Einstellungen und Verhaltensmuster – ein Aspekt der Geschlechtsidentität (Trautner, 2008). Der Begriff wird jedoch nicht einheitlich verwendet. Während Heller (2008) mit Geschlechtsrollenorientierung die Selbstcharakterisierung einer Person in Bezug auf stereotype männliche oder weibliche Werte fasst, geht es in der BIJU- und der AIDA-Studie um die Einstellung zu Rolle und Aufgaben von Frauen und Männern in Beruf und Familie, wobei zwei Skalen verwendet werden. Die Skala „Traditionelle Orientierung“ umfasst Items, die auf eine Vorrangstellung der Männer in Beruf und Familie bezogen sind, während die Skala „Egalitäre Orientierung“ Zustimmung zu Items enthält, die auf die soziale Gleichstellung von Frau und Mann in Familie und Beruf sowie den Abbau der sozialen Ungleichheit zwischen den Geschlechtern zielen.

In allen Kulturen ist das Geschlecht eine bedeutsame soziale Kategorie, die als grundlegendes Prinzip der gesellschaftlichen Organisation das Verhältnis der Geschlechter zueinander bestimmt und mit einer Vielzahl geschlechtsbezogener Rollenerwartungen und Vorschriften verbunden ist (Trautner, 2008; Asendorpf, 2004). Geschlechtsstereotype und Rollendifferenzierungen stellen soziale Identitäten bereit, die einerseits Orientierung und Sicherheit bieten, andererseits aber auch das Denken und Verhalten beider Geschlechter einschränken können, wenn zum Beispiel die männliche Konnotation von Naturwissenschaft und Mathematik bei Mädchen zu Technikdistanz und Angst vor Mathematik führt. Das Geschlecht ist für den Aufbau und die Aufrechterhaltung der personalen Identität von zentraler Bedeutung (Fuhrer & Trautner, 2005). Im Jugendalter bildet die Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen eine wichtige Entwicklungsaufgabe (Havighurst, 1948; Fend, 1991b) mit großer Bedeutung für die Berufswahl, die

Partnerwahl und die Zukunftsplanung (vgl. Grob & Jaschinski, 2003). Jugendliche werden mit kulturellen Erwartungen an männliche und weibliche Verhaltensweisen und Lebensentwürfe konfrontiert, die sie übernehmen, abändern oder auch verwerfen können. In diesem Prozess bilden sie Geschlechtsrollenkonzepte aus, die u.a. ihre Auffassungen zur sozialen Stellung von Mann und Frau in Beruf und Familie beinhalten. Dieser Prozess kann als konflikthaft angesehen werden, weil in unserer Gesellschaft zwar die Gleichberechtigung der Geschlechter propagiert wird, den Heranwachsenden jedoch täglich die bestehende Geschlechterhierarchie vor Augen geführt wird durch die männliche Dominanz in Wirtschaft, Politik, Religion, Kultur und Medien.

Forschungsstand

Nachfolgend verweisen wir zunächst auf relevante Theorien, sodann auf empirische Befunde zur Entwicklung von Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenorientierungen.

Relevante Theorien. In ihrer Sozialisation lernen Individuen, welche Merkmale in ihrer Kultur als „männlich“ und welche als „weiblich“ angesehen werden und welche Erwartungen hinsichtlich des typischen, wünschenswerten oder abweichenden Verhaltens der Geschlechter vorherrschen (Eckes, 2004). Es gibt unterschiedliche psychologische Theorien zur Entwicklung von Geschlechtsidentität und geschlechtstypischem Verhalten, die insgesamt jedoch nur eine begrenzte Aussagekraft haben (Bilden, 1996; Gensicke, 2006). Der kognitive Entwicklungspsychologe Kohlberg (1974) verwies auf den aktiven Beitrag der Heranwachsenden. Geschlechtsidentität fasst Kohlberg als Ergebnis der kognitiven Selbstkategorisierung (Ich bin ein Mädchen bzw. ein Junge). Kinder, die die Unveränderbarkeit ihrer Geschlechtszugehörigkeit erkannt haben, seien daran interessiert, sich ihrem Geschlecht entsprechend zu verhalten. Das erreichen sie durch Identifizierung mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil sowie Nachahmung und Imitation gleichgeschlechtlicher Modelle.

In neueren Sozialisationstheorien (vgl. vor allem Bilden, 1996) geraten die von den sozialen Lerntheoretikern und von Kohlberg weitgehend vernachlässigten gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen in den Blick. Dazu gehören die Ungleichheit der Lebensbedingungen, wie sie sich aus der Arbeitsteilung und dem patriarchalisch bestimmten symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit (Hagemann-White, 1984) ergeben, und auch die zahlreichen Ungleichheiten in den Sozialisationsumwelten von Mädchen und Jungen. Zentral in diesen neueren Theorien ist die Auffassung, dass wir die Geschlechterverhältnisse im „*doing gender*“, im Umgang mit der materiellen Welt und in der alltäglichen Interaktion (durch Stimme, Verhalten, Kleidung, Sprache), immer wieder neu herstellen und damit reproduzieren. Zudem wird kritisiert (u.a. von Bilden, 1996), dass eine schlichte Typisierung in die Geschlechterkategorien männlich und weiblich die Polarität der Geschlechter festschreibt und als sich selbst erfüllende Prophezeiung wirken kann. Bilden (1996) fordert deshalb eine Theorie der „Entwicklung der Individuen in der historischen Dynamik der Geschlechterverhältnisse“. Eine derartige Theorie müsste eine umfassende Gesellschaftstheorie beinhalten und alle Bedingungskontexte geschlechts-

spezifischer Sozialisation einbeziehen, von der unmittelbaren Umgebung in der Familie, über informelle soziale Netzwerke, formelle Institutionen (wie Kindergarten und Schule) bis hin zur Symbolkultur, wie sie beispielsweise durch die Medien vermittelt wird. Zu berücksichtigen wäre zudem, dass gegenwärtig die Geschlechterverhältnisse in Bewegung geraten sind und im privaten und gesellschaftlichen Bereich neu verhandelt werden, z.B. bei der Gestaltung der Paar-Beziehungen, bei der Zuständigkeit für die Kinderbetreuung, bei der Teilhabe von Frauen an gesellschaftlichen Aufgaben (Bundeswehr) und an gesellschaftlicher Macht in Politik, Wirtschaft und Kultur.

Empirische Befunde zur Entwicklung von Geschlechtsidentität. Etwa im Alter von 5 Jahren erkennen Jungen und Mädchen die Geschlechtsidentität als irreversibles Merkmal (Kohlberg, 1974). Kinder im Vorschulalter halten ihre eigene Geschlechtsidentität für „besser“, bewerten nun Eigenschaften und Verhaltensmerkmale, die sie als typisch für ihr Geschlecht ansehen, positiv und richten ihr Verhalten daran aus. Im Vor- und frühen Grundschulalter ist deshalb ein deutlicher Anstieg der Geschlechtsstereotypisierung bei Kindern zu beobachten (Trautner, 2008). Im späteren Grundschulalter bleibt die Tendenz zur Geschlechtersegregation bestehen, verbunden mit einer negativen Bewertung von Kindern mit geschlechterabweichendem Verhalten (Ruble, Martin & Berenbaum, 2006), wobei Jungen für derartiges abweichendes Verhalten offenbar stärker sanktioniert werden und höheren Anpassungsdruck durch die Gleichaltrigengruppe erfahren als Mädchen (Hartmann & Trautner, 2009). Erst in der frühen Adoleszenz wächst die Erkenntnis, dass in unserer Gesellschaft die männliche Geschlechtsrolle mit mehr Prestige und Macht ausgestattet ist als die weibliche. Während Jungen weiterhin maskuline Werte und Präferenzen aufweisen, haben Mädchen es schwerer, sich mit der untergeordneten Rolle abzufinden. Das belegen zum Beispiel Studien dazu, welchen Einfluss Geschlechtsrollenstereotype auf das Selbstbild haben und auf die Art und Weise, wie Mädchen und Jungen sich wahrnehmen und bewerten (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1996; Valtin & Sasse, 2011). Die Geschlechterkategorien bleiben bedeutsam für das Selbstkonzept eigener Maskulinität bzw. Feminität und den für die personale Identität bedeutsamen Personen, Aktivitäten und Dingen, so dass im Jugendalter deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Interessen, den Freizeitaktivitäten, den Schulleistungen und fachspezifischen Selbstkonzepten bestehen (Herwartz-Emden, 2007).

Empirische Befunde zur Geschlechtsrollenorientierung. Mehrere Studien befassen sich mit der Geschlechtsrollenorientierung in Bezug auf Rolle und Aufgabenteilung von Mann und Frau, allerdings beziehen sie sich nur auf einen Erhebungszeitpunkt. Im Rahmen der SHELL-Studie „Jugend 92“ wurden 780 Ost- und Westdeutsche zwischen 13 und 29 Jahren mit einer Partnerschaftsskala befragt (Metz-Göckel, Müller & Nickel, 1992). Männliche Befragte stimmten Items wie „Beide Partner nehmen in ihrer beruflichen Planung gleich viel Rücksicht auf Kinder“ oder „Beide Partner haben gleich viel zu sagen“ in geringerem Maße zu als weibliche. Sie sind auch seltener der Auffassung, dass sich die Partner die Hausarbeit teilen sollten. Während sich in dieser Studie nur geringe Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschen abzeichnen, weist die ALLBUS-

Erhebung von 1996, in der 18- bis 23-Jährige befragt wurden, auf deutliche Ost-West-Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen zur Rolle der Frau. Ostdeutsche bejahten Aussagen wie „Es ist für ein Kind sogar gut, wenn seine Mutter berufstätig ist und sich nicht nur auf den Haushalt konzentriert“ häufiger als Westdeutsche (Cornelißen, Gille, Knothe, Meier, Queisser & Stürzer, 2002). Auch in den DJI-Jugend-Surveys von 1992 und 1997, in denen mehrere Tausend Jugendliche und junge Erwachsene befragt wurden, zeigten sich Unterschiede zwischen den Personen aus Ost- und West-Deutschland. Ostdeutsche Frauen stimmten seltener Items zu wie „Auch wenn die Frau arbeitet, sollte der Mann der Hauptverdiener sein, und sie sollte die Verantwortung für den Haushalt tragen“ als westdeutsche Frauen oder als Männer aus Ost und West. In diesen Studien akzeptierten die ostdeutschen Männer das traditionelle Geschlechtsrollenkonzept stärker als die westdeutschen Männer, was mit der besonders hohen Arbeitslosigkeit in Ostdeutschland nach der Vereinigung erklärt wird (Hoffmann-Lange, Gille, Ott & Schneider, 1993; Cornelißen et al., 2002). Auch in einer Analyse der Daten der AIDA-Studie, die sich auf die Antworten der Jugendlichen in Klasse 8 bezogen, zeigten sich Unterschiede zwischen Ost- und Westberlin: Jugendliche aus Ost-Berlin befürworteten in höherem Maße Aussagen zur egalitären Orientierung als Jugendliche aus West-Berlin (Valtin & Wagner 2004b). Insgesamt fand das egalitäre Konzept eine stärkere Zustimmung als das traditionelle. Ebenso wie bei Metz-Göckel, Müller und Nickel (1992) waren auch in der AIDA-Studie die Geschlechtsunterschiede größer als die Ost-West-Unterschiede. Männliche Jugendliche stimmten dem egalitären Konzept weniger und dem traditionellen mehr zu als weibliche. Zu einem ähnlichen Resultat kamen Oesterreich (2003) und Daniels (2008).

Insgesamt deuten die Befunde der vorliegenden Studien zu Geschlechterstereotypen darauf hin, dass bei Jungen und männlichen Jugendlichen eine deutlich geringere „kognitive Flexibilisierung“ festzustellen ist als bei Mädchen und jungen Frauen und dass sie auch eine höhere Ausprägung in der Identifikation mit ihrer Geschlechtsrolle aufweisen (Hartmann & Trautner, 2009). Jungen zeigen auch eine größere Zufriedenheit mit dem eigenen Geschlecht als Mädchen (Hartmann & Trautner, 2009).

In den bisher vorliegenden Studien sind nur wenige Hinweise zum Einfluss familiärer und schulischer Kontextbedingungen auf die Ausprägung des egalitären vs. traditionellen Geschlechtsrollenkonzepts zu finden. In der querschnittlichen Auswertung der AIDA-Stichprobe in der 8. Klasse variierte das Rollenverständnis in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Jugendlichen und ihrer Eltern (Valtin & Wagner, 2004b). Jugendliche von Gymnasien und Jugendliche, deren Mutter das Abitur hatte, waren in höherem Maße egalitär orientiert als Jugendliche anderer Schulformen bzw. mit einem niedrigeren Bildungsabschluss der Mutter. Offenbar beeinflusst das Rollenvorbild der Eltern, insbesondere der Mutter, das Geschlechtsrollenverständnis der Kinder. Auf den Einfluss schulischer Kontextbedingungen verweisen Befunde von Warburg und Schurt (2007). Bei einem Vergleich von Elftklässlerinnen aus monoedukativen und koedukativen Schulen zeigten die Mädchen aus Mädchenschulen im Sinne des Androgynie-Konzepts güns-

tige höhere Maskulinitäts- und Feminitätswerte. Die Autorinnen interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, dass Mädchenschulen „ein Moratorium von den Anforderungen der weiblichen Sozialisation“ bilden und den Mädchen ein breiteres Spektrum an Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Diese Auffassung wird auch gestützt durch einen weiteren Befund dieser Studie, dass die Mädchen an Mädchenschulen sich stärker mit naturwissenschaftlichen und weniger mit weiblich konnotierten sprachlichen Fächern identifizierten (Kessels, 2007).

Zusammenhänge zwischen Geschlechtsrollenorientierungen und weiteren Persönlichkeitsmerkmalen wurden bislang kaum untersucht. Fend (1991b) kam zu dem Ergebnis, dass das egalitär-emanzipatorische Rollenkonzept dann häufiger Zustimmung fand, wenn die weiblichen Jugendlichen weniger dem weiblichen Stereotyp und die männlichen weniger dem männlichen Stereotyp entsprachen. In der Studie von Valtin und Wagner (2004b) wurden die AIDA-Jugendlichen der 8. Klasse nach dem Grad ihrer traditionellen Rollenorientierung in drei Gruppen eingeteilt (hohe, moderate und niedrige traditionelle Orientierung) und in Bezug auf verschiedene leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale verglichen. Jugendliche mit hoher traditioneller Orientierung hatten mehr Furcht vor Misserfolg, eine höhere Leistungsangst und führten Misserfolg in höherem Maße auf die eigene Unfähigkeit zurück.

Daniels (2008) untersuchte anhand der Daten der BIJU-Studie den Zusammenhang der Geschlechtsrollenorientierung mit der Ausbildung von Interessen für bestimmte Schulfächer, wobei sie einige Items der auch in der AIDA-Studie eingesetzten Skala „Traditionelle Geschlechtsrollenorientierung“ verwendete. Erwartungsgemäß unterschieden sich die fachlichen Interessen von Mädchen und Jungen; die Hypothese, dass diese mit geschlechtsrollenstereotypen Vorstellungen korrelieren, ließ sich jedoch nicht bestätigen. Bei Vorliegen einer starken traditionellen Geschlechtsrollenorientierung war bei Mädchen keine Verminderung des Interesses an Mathematik und Physik festzustellen und bei Jungen entsprechend keine Verminderung des Interesses an sprachlichen Fächern. Die BIJU-Daten konnten ebenfalls nicht aufweisen, dass sich Geschlechtsunterschiede mit der Zeit fächerübergreifend verstärken. Dieser – im Gegensatz zu anderen Forschungsergebnissen stehende Befund (Hannover, 1998) – wird von Daniels (2008) darauf zurückgeführt, dass mit der verwendeten Skala nur sehr allgemein die Geschlechtsrollenorientierung erfragt wird und dass eine fachspezifische Formulierung der Items (z.B. „Es ist für Jungen wichtiger als für Mädchen, in Mathematik und Technik gut zu sein.“) möglicherweise zu anderen Ergebnissen geführt hätte.

Forschungsfragen für das AIDA-Projekt

Hartmann und Trautner (2009) sind der Meinung, dass sich die empirische Forschung bislang kaum mit der Entwicklung der Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenorientierung in der Adoleszenz beschäftigt habe. Sie fordern eine Untersuchung dieser Inhalte im Jugendalter und insbesondere Längsschnittstudien, die Fragen nach individuellen Unterschieden und altersabhängigen Veränderungen in der Geschlechtsrollenorientierung

sowie den Einfluss von Kontextbedingungen sowie von Persönlichkeitsvariablen auf die Geschlechtsrollenorientierung beantworten. Mit der AIDA-Studie wollen wir dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. Dabei interessiert uns auch die Typisierung von Jugendlichen gemäß ihrer Geschlechtsrollenorientierung und die Frage nach Unterschieden zwischen diesen Typen hinsichtlich schulischer und familiärer Kontextbedingungen, Persönlichkeitsvariablen und Schulleistungen.

4.4 Selbstständigkeit

Die Erlangung von Selbstständigkeit kann als allgemeine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters aufgefasst werden, welche die Lösung spezifischer Aufgaben zur Voraussetzung hat. Unterschieden werden verschiedene Aspekte der Verselbstständigung, z.B. die emotionale Selbstständigkeit (Selbstständigkeit in Liebe und Sexualität, Weggehen/Heimkommen nach Wahl, selbstständige Urlaubsreisen), die sozio-kulturelle Selbstständigkeit (in Bezug auf Freizeitverhalten und Konsum) und die materielle bzw. ökonomische Selbstständigkeit (Teilnahme am Berufsleben, Gelderwerb). In der AIDA-Studie wird das Streben nach Selbstständigkeit mithilfe von zwei Skalen erfasst, zum einen die „Materielle (ökonomische) Unabhängigkeit“ und andererseits das „Erwachsen werden“.

In der Shell-Studie 1992 wurden Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren beiderlei Geschlechts aus alten und neuen Bundesländern zum Erlangen von Selbstständigkeit befragt (Silbereisen, Schwarz, Kracke & Nowak, 1992). Etwa 90 Prozent der Jugendlichen in Ost und West gaben an, dass sie über ihr Aussehen (Kleidung, Frisur) selbst bestimmen. Eingeschränkter sind ihre Möglichkeiten, wegzugehen und heimzukommen, wann sie wollen: Nur für 18 Prozent der 13- bis 14-Jährigen und 39 Prozent der 15- bis 16-Jährigen traf dies zu. Verliebt waren schon einmal 58 Prozent der 13- bis 14-Jährigen und 77 Prozent der 15- bis 16-Jährigen. Einen festen Freund bzw. eine feste Freundin hatten 35 Prozent der 13- bis 14-Jährigen und 60 Prozent der 15- bis 16-Jährigen. Weibliche Jugendliche und die Jugendlichen aus Ostdeutschland gaben häufiger an, jugendtypische Übergänge bewältigt zu haben als männliche Jugendliche und Jugendliche aus Westdeutschland.

In der 15. Shell-Studie zeigten sich ebenfalls Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die darauf hindeuten, dass Mädchen früher selbständig werden und früher in einer festen Partnerschaft leben. So leben nur 67 Prozent der weiblichen Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 25 Jahren noch bei ihren Eltern, während dies für 76 Prozent der männlichen Jugendlichen gleichen Alters zutrifft (Langness, Leven & Hurrelmann, 2006).

Das in der AIDA-Studie eingesetzte Instrument zur Erfassung von Selbstständigkeit wurde aus der BIJU-Studie übernommen und wird dort – zumindest in der neuen Analyse von Daniels (2008) – als „Skala zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter“ bezeichnet, die drei weitere Items umfasst und eine annähernd zufrieden stellende Reliabilität von $\alpha = .66$ aufweist. Daniels geht der Frage nach, wie die Abnahme fachlicher Interessen in

der Adoleszenz zu erklären ist. Je stärker Jugendliche – so eine der Hypothesen – mit den Entwicklungsaufgaben beschäftigt sind, umso weniger Interesse haben sie an fachlichen Inhalten. Dieser Zusammenhang konnte allerdings nicht festgestellt werden. Da das Erhebungsinstrument, wie auch Daniels kritisch bemerkt, gar nicht erfasst, wie viel Zeit und Raum im Denken der Jugendlichen die Beschäftigung mit den anstehenden Entwicklungsaufgaben einnimmt, überrascht das nicht. In der AIDA-Studie wird diese Skala anders interpretiert: als Hinweis darauf, in welchem Zeithorizont die Jugendlichen in verschiedenen Bereichen Selbstständigkeit anstreben.

Forschungsfragen für das AIDA-Projekt

Einige der berichteten Ergebnisse über die Sequenz und zeitliche Terminierung der Inangriffnahme und Bewältigung jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben mit dem Ziel der Erlangung von Selbstständigkeit basieren auf früheren Jugendstudien, die auf Querschnittanalysen basieren. Die AIDA-Studie bietet die Möglichkeit, Dimensionen der Erlangung von Selbstständigkeit auf der Basis konfirmatorischer Faktorenanalysen zu unterscheiden und Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen aus Ost- und West-Berlin sowie zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Schularten zu prüfen. Die längsschnittliche Datenanalyse ermöglicht zudem die Prüfung altersabhängiger Veränderungen in der Erlangung unterschiedlicher Formen der Selbstständigkeit.

4.5 Berufliche Orientierung¹

Die Entscheidung für einen Beruf gilt als eine der bedeutendsten Entwicklungsanforderungen des Jugendalters, die ihre Fortsetzung im frühen Erwachsenenalter (18 bis 30 Jahre) im Berufseinstieg findet (Oerter & Montada, 2008). Der Beruf ist in der Bundesrepublik Deutschland der „Schlüssel“ zum Eintritt in die Gesellschaft und somit von großer lebensgeschichtlicher Bedeutung. Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wird Beruf definiert als „wirtschaftlich sinnvolle, erlaubte, in selbständiger oder unselbständiger Stellung ausgeübte Tätigkeit, die für den Grundrechtsträger (d.h. den deutschen Staatsbürger) Lebensaufgabe und Lebensgrundlage ist und durch die er zugleich seinen Beitrag zur gesellschaftlichen Gesamtleistung erbringt“ (Heinz, 1995, S. 18). Aus der Perspektive der ökopsychologisch orientierten Entwicklungspsychologie wird die „Berufswahl“ als ein die gesamte individuelle Erwerbsbiographie umfassender Prozess verstanden (Kell, 2006). Diesem Begriffsverständnis folgt auch die hier vorliegende Studie, allerdings wird nur ein zeitlich begrenzter Abschnitt, die Klassenstufen 7 bis 9 betrachtet. Als Indikator für die berufliche Orientierung dienen die von den Jugendlichen angegebenen Berufswünsche.

¹ Autorin dieses Abschnittes 4.5 ist Corinna Schmude.

Forschungsstand

Zur Berufswahl liegen verschiedene theoretische Konzepte vor (Wüstner, 2007). Besonders geeignet für unsere Analysen erscheint uns die „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl“ von Linda S. Gottfredson (2006). Gottfredson beschreibt in ihrer entwicklungspsychologisch und soziologisch orientierten Berufswahltheorie den Prozess der Berufsfindung vom Kindergarten bis zum Ende der Schulzeit als eine Facette der Selbstkonzeptentwicklung, wobei sie die Geschlechtsspezifität der beruflichen Orientierung berücksichtigt und entsprechende entwicklungspsychologische Befunde in ihren theoretischen Ansatz integriert (vgl. Ratschinski, 2009). Kerngedanke ihrer Theorie ist, dass Kinder bzw. Jugendliche im Verlauf der Entwicklung ihrer beruflichen Orientierung das Gesamtspektrum der möglichen Berufe auf diejenigen eingrenzen, die sie als für sich passend bzw. akzeptabel einschätzen. Ziel dieses Eingrenzungsprozesses ist es, einen Beruf zu finden, der die Zugehörigkeit zu einer für den Heranwachsenden relevanten Gruppe von Personen demonstriert, von denen er sich Anerkennung erhofft. Passende bzw. akzeptable Berufe sind sozialgruppenbezogene Entsprechungen der Selbsterkenntnis „So bin ich und deshalb möchte ich zu dieser für mich so wichtigen sozialen Gruppe gehören“. Nach Gottfredson (2005, S. 81) können damit Berufswünsche bis zum Alter von 14 Jahren in gewisser Weise als „Nebenprodukte“ der Identifikation der Heranwachsenden mit ihrer sozialen Referenzgruppe betrachtet werden. Erst von der Adoleszenz an gewinnen persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesem Eingrenzungsprozess an Bedeutung.

Ausgehend von Gottfredson lassen sich unter Berücksichtigung der ökologischen Perspektive der Entwicklungspsychologie, dem Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1948) und den Forschungsarbeiten Fends (1991b) die theoretischen Grundpositionen für unsere Analyse der Entwicklung der beruflichen Orientierung wie folgt zusammenfassen:

1. Die „Entwicklung der beruflichen Orientierung“ ist eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe in der Kindheit und Adoleszenz.
2. Das Vorhandensein eines Berufswunsches wird als ein Indikator für die Annahme und erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe betrachtet.
3. Berufswünsche sind in der Phase der beruflichen Orientierung Ausdruck des Entwicklungsstandes des Berufs- und Selbstkonzeptes und damit Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung.

Forschungsbefunde

Kinder beschäftigen sich bereits im Kindergarten und im Grundschulalter mit ihrer beruflichen Zukunft (vgl. Fend, 2003; Walper & Schröder, 2002). 84 Prozent der 6- bis 8-jährigen Kinder können einen Berufswunsch angeben (Meixner, 1996). Mit zunehmendem Alter wird das Spektrum berücksichtigter Berufe zwar breiter, aber der Anteil an Kindern und Jugendlichen, die einen Berufswunsch angeben können, nimmt im Verlauf

der Schulzeit ab. Walper und Schröder (2002) geben an, dass in Klasse 7 der Anteil an Jugendlichen, die nicht wissen, was sie werden wollen, am größten ist. Schmitt-Rodermund und Christmas-Best (1999) berichten, dass nur ca. 50 Prozent der 12- bis 19-jährigen Kinder und Jugendlichen einen Berufswunsch äußern. Dies deckt sich mit Befunden aus der Studie zur Berufsfindung am Ende des Gymnasiums (vgl. Driesel-Lange & Hany, 2005). Die im frühen Kindesalter geäußerten „Traumberufe“ werden in der Adoleszenz durch realistische, realisierbare Berufswünsche ersetzt (Fend, 1991b; Walper & Schröder, 2002; Schurt, Warburg & Roth, 2007).

Schon frühzeitig ist eine geschlechtstypische berufliche Orientierung zu beobachten. Bereits vom Kindergartenalter an bevorzugen Mädchen pflegende und lehrende Berufe, Jungen eher praktisch-technisch, naturwissenschaftlich und sportlich orientierte Tätigkeiten (vgl. Hempel, 2000; Fend, 2003; Walper & Schröder, 2002; Deutsches Jugendinstitut, 2007). Wenn geschlechtsneutrale bzw. -untypische Berufswünsche geäußert werden, dann eher von Mädchen (Hannah & Kahn, 1989; Gottfredson, 1996). In einem Ost-West-Jugendsurvey zeigte sich, dass sich ostdeutsche Mädchen häufiger für geschlechtsuntypische oder -neutrale Berufe entschieden als westdeutsche (Schmitt-Rodermund & Christmas-Best, 1999). Ferner stehen schulische Interessen an bestimmten Fächern und Berufsinteressen in einem engen Zusammenhang. Es zeigen sich dabei frühzeitig geschlechtstypische Kanalisierungen (Oerter, 1998). Spezifische berufswahlrelevante Interessen entwickeln sich jedoch erst im Jugendalter im Kontext der sich herausbildenden Individualität.

Der Zeitpunkt der bewussten Entscheidung für einen Beruf wird maßgeblich durch das dreigliedrige Schulsystem bestimmt. Im Rahmen der Konstanzer Längsschnittuntersuchung kommt Fend zu dem Ergebnis, dass für Hauptschüler/innen die Rahmenbedingungen für die Berufswahl am ungünstigsten sind: Sie müssen sich als erste für einen Beruf entscheiden und dies, obwohl sie im Vergleich zu Jugendlichen anderer Schulformen am wenigsten für eine fundierte Entscheidung für einen Ausbildungsberuf gerüstet sind (vgl. Fend 2003); sie werden von den Eltern unter großen Druck gesetzt, aber erhalten weniger Hilfestellung von ihnen. Zusätzlich verlangt ihnen die Diskrepanz zwischen ihren Berufswünschen und den objektiven, durch den Hauptschulabschluss definierten beruflichen Möglichkeiten eine höhere Kompromissleistung ab als Jugendlichen der beiden anderen Schulformen (vgl. Fend 2003). Obwohl Gymnasiast/inn/en günstigere Ausgangsbedingungen für die Berufswahl aufweisen, wächst bei ihnen mit zunehmendem Alter die Unsicherheit, sich auf einen Berufswunsch festzulegen (Fend, 1991b; Schurt et al., 2007).

Das Grundprinzip einer leistungsorientierten Gesellschaft bedeutet, dass die gesellschaftliche Positionierung des einzelnen Individuums durch seine Leistungen und Fähigkeiten begründet werden sollte. Tatsächlich wird der erreichte schulische Abschluss – gerade in Deutschland – stark durch das soziokulturelle Milieu der Herkunftsfamilie bestimmt. Der zentrale Einfluss der sozialen und beruflichen Stellung der Eltern auf die

beruflichen Orientierung ihrer Kinder ist durch eine Vielzahl von Forschungsarbeiten belegt (vgl. Kracke & Noack, 2005).

Forschungsfragen für das Projekt AIDA

Abgesehen von den Forschungsarbeiten Fends (2000) fehlen bislang längsschnittliche Studien, die die Entwicklung der beruflichen Orientierung auch im Kontext der Entwicklung schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale untersuchen. Das Untersuchungsdesign der AIDA-Studie ermöglicht längsschnittliche Analysen, die in einer Teilstichprobe sogar die Entwicklung der Berufswünsche von Klasse 5 an erlaubt. Untersucht werden die Häufigkeit, die Stabilität und die Beliebtheit der Berufswünsche sowie der Wandel vom „Traumberuf“ zum realistischen Berufswunsch.

Ferner betrachten wir die Gruppe der Haupt- und Realschüler/innen, die am Ende von Klasse 9 noch keine Berufswünsche äußert. Fend (1991b) hat im Rahmen des Konstanzer Längsschnitts den Prozess der Berufsfindung in eine Identitätstheorie eingebunden und auf eine besondere Problemgruppe von Jugendlichen verwiesen, die am Ende der Sekundarstufe keine konkrete berufliche Orientierung entwickelt hatten. Er beschreibt sie als verunsicherte Persönlichkeiten: mit niedriger Ich-Stärke, somatisch belastet, unzufrieden und pessimistisch. Analog dazu sollen Gruppen mit unterschiedlicher beruflicher Orientierung identifiziert werden und nach Zusammenhängen mit der Schulleistung, mit Ich-Stärke und Leistungsvertrauen sowie mit anderen „Erträgen“, wie Schulfreude und Geschlechtsrollenorientierung gefragt werden. In einer weiteren Analyse sollen Annahmen der Berufswahltheorie von Gottfredson (2005) geprüft werden, speziell nach Zusammenhängen zwischen Berufswunsch und Geschlechtstypik sowie dem Prestige der gewünschten Berufe.

Kasten 4: Zusammenfassung von Kapitel 4

In der AIDA-Studie werden Ergebnisse der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben des Jugendalters als Ertragsvariablen gefasst: Schulerfolg – operationalisiert durch Schulnoten und Schulfreude –, Geschlechtsrollenorientierung, Selbstständigkeit und Berufswahl. Forschungsfragen betreffen interindividuelle Unterschiede und altersabhängige Veränderungen in den Ertragsvariablen sowie den Einfluss von exogenen Faktoren und von Mediatorvariablen auf die Erträge.

II ANLAGE DER STUDIE

5 Stichprobe

Das Projekt *Adaptation in der Adoleszenz* (AIDA) umfasst Längsschnittdaten von insgesamt drei Befragungen von Berliner Schüler/inne/n, die jeweils am Ende der drei Schuljahre 1999/2000 (7. Jahrgangsstufe), 2000/2001 (8. Jahrgangsstufe) und 2001/2002 (9. Jahrgangsstufe) durchgeführt wurden. AIDA ist das Folgeprojekt der beiden Studien *Noten oder Verbalbeurteilung: Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen* (NOVARA) und *Schulische Adaptation und Bildungsaspiration* (SABA). Alle drei Forschungsprojekte wurden unter der Leitung von Prof. Dr. Renate Valtin an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert.² Mit NOVARA begann die Untersuchung der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von 434 Berliner Schüler/inne/n in der 2. Klasse im Schuljahr 1994/1995 mit dem Ziel, Effekte der Noten- bzw. Verbalbeurteilung im Vergleich von Ost- und West-Berlin zu prüfen (vgl. dazu detaillierter Valtin et al., 2002). Bis zum Ende der (in Berlin sechsjährigen) Grundschulzeit fanden insgesamt acht Erhebungen statt.

Mit dem Übergang der in NOVARA und SABA befragten Schüler/innen auf die weiterführende Schule (7. Jahrgangsstufe) bot sich die Möglichkeit, die schulische Entwicklung dieser Personengruppe wissenschaftlich weiterzuverfolgen und gleichzeitig weitere Schüler/innen in die Befragung einzubeziehen. Dieses Anliegen wurde in der AIDA-Studie verfolgt und realisiert. Es erfolgte also keine Zufallsziehung der Stichprobe im strengen Sinne, sondern die Auswahl der Schulen und Klassen, in denen das AIDA-Projekt stattfand, wurde von der bisherigen Teilnahme bestimmter Schüler/innen an vorhergehenden Erhebungen mitbestimmt. Leider war es nicht durchgängig möglich, bisherige Längsschnittprobanden weiterhin einzubeziehen da mit dem Übergang auf die weiterführende Schule der Kontakt zu manchen Schüler/inne/n verloren ging und aus datenschutzrechtlichen Gründen auch nicht mehr hergestellt werden konnte.

Ob über die Längsschnittprobanden hinaus auch Mitschüler/innen ihrer jeweiligen neuen Klasse oder weitere Klassen derselben Jahrgangsstufe in ihrer neuen Schule an der Befragung teilnahmen, hing von verschiedenen Faktoren ab. Von großer Bedeutung war die Bereitschaft der Klassenlehrer/innen und der jeweiligen Schulleitung, eine Schulstunde für die Befragung der Schüler/innen bereit zu stellen. Voraussetzung für eine Teilnahme der Schüler/innen an einer AIDA-Befragung war jedoch auch die schriftliche Einverständniserklärung ihrer Eltern. Lag diese nicht vor, so konnte die jeweilige Schülerin bzw. der jeweilige Schüler aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht

² DFG-Geschäftszeichen: NOVARA (Teilprojekt 7) – Be 361/3-1 und Be 361/3-2 (Valtin/Würscher); NOVUS – 98/6-1 (Valtin/Wagener); SABA (Teilprojekt 4) – Be 361/3-3 (Valtin/Würscher); SABA Plus – VA 98/11-1; AIDA – VA 98/9-1 und VA 98/9-4.

an der Befragung teilnehmen, selbst wenn die Schülerin bzw. der Schüler gewillt war oder bereits an einer vorhergehenden Befragung teilgenommen hatte.³

Im Folgenden wird die Datengrundlage der AIDA-Studie vorgestellt, wobei zunächst auf die Gesamtstichprobe eingegangen wird. Während die drei Erhebungen in Klasse 7, 8 und 9 prinzipiell quasi-längsschnittliche Vergleiche zulassen, sind Analysen, die sich auf echte Längsschnittdaten beziehen, von besonderem Interesse, wenn nach der Persönlichkeitsentwicklung im Schulalter gefragt wird. Daher werden im Anschluss zwei Panelstichproben vorgestellt, die sich über zwei der drei bzw. über alle drei Messzeitpunkte bilden lassen und die Grundlage für unsere im vorliegenden Buch vorgenommenen Datenauswertungen sind. Abschließend diskutieren wir die Qualität der Datengrundlage sowie die Vor- und Nachteile der gebildeten Panelstichproben. Bei der nachfolgenden Darstellung und Interpretation der AIDA-Datengrundlage sollten die hier einleitend beschriebenen Voraussetzungen und Bedingungen der Datenerhebung im Blick behalten werden, um die Datengrundlage einerseits kritisch einschätzen zu können, andererseits jedoch auch angemessen zu würdigen.

5.1 Gesamtstichprobe

5.1.1 Schülerinnen und Schüler (Individualebene)

Zu jedem Messzeitpunkt wurden jeweils etwa 3000 bzw. mehr als 3000 Jugendliche befragt. Tabelle 5.1 gibt eine Übersicht über die Teilnahme an den jeweiligen Messzeitpunkten nach Geschlecht, Schulstandort (Ost- und West-Berlin) sowie nach Schulform. Die Schüler/innen wurden jeweils gegen Ende des Schuljahres befragt. Ein Vergleich der in Tabelle 5.1 aufgeführten AIDA-Gesamtstichprobe mit der amtlichen Statistik für allgemeinbildende Schulen (Landesamt Berlin, 2000; 2001; 2002) zeigt eine Verzerrung der AIDA-Stichprobe hinsichtlich der Schulformzugehörigkeit (vgl. Tab. 5.2): Zu allen drei Erhebungen sind Gymnasiast/inn/en in der AIDA-Stichprobe über- und Gesamtschüler/innen unterrepräsentiert. Die Abweichungen liegen jeweils bei rund zehn Prozentpunkten. Eine weitere Verzerrung der AIDA-Stichprobe liegt hinsichtlich

³ Vergegenwärtigt man sich die Realität des gewöhnlichen Schul- und Unterrichtsalltags, so kann man sich leicht vorstellen, welche Hürden in dieser Hinsicht bei der Datenerhebung in AIDA bewältigt werden mussten. Dies nicht zuletzt auch deswegen, da die Befragungen zeitlich vor der durch PISA 2000 hervorgerufenen öffentlichen Diskussion und dem damit einhergehenden Bewusstsein für den möglichen Sinn und Zweck von Datenerhebungen der empirischen Bildungsforschung stattfanden: Beteiligte Lehrkräfte oder involvierte Eltern waren möglicherweise mit dem Modus der in AIDA durchgeführten Befragung (z.B. Gewährleistung der Anonymität, keine Entstehung von Nachteilen für die Schüler/innen bei Beteiligung) eher wenig vertraut bzw. standen einer solchen Untersuchung skeptisch gegenüber, da sie sich nicht in der Lage fühlten, die Folgen hinreichend abzuschätzen. Neben diesen Bedingungen der Feldarbeit, welche die Datengewinnung in AIDA zum Teil einschränkten, sollte nicht unerwähnt bleiben, dass AIDA – beispielsweise im Gegensatz zu PISA – keine Auftragsforschung der Bildungsverwaltung war. In der Regel sind damit grundsätzlich andere Ausgangsbedingungen gegeben, die sich auf die Qualität des Feldzugangs (z.B. Teilnahme, Befragungszeit) oder der Stichprobe (z.B. Umfang, Rücklauf, Verzerrung) niederschlagen können.

des Schulstandortes (Berlin-Ost vs. Berlin-West) vor, wobei die Abweichungen ebenfalls rund zehn Prozentpunkte betragen. In der Designvariable Geschlecht sind die Abweichungen hingegen nur als marginal zu bezeichnen (weniger als fünf Prozentpunkte).

Tabelle 5.1: Gesamtstichprobe der in der AIDA-Studie befragten Schüler/innen

		Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
	Schuljahr	1999/2000	2000/2001	2001/2002
	Gesamt	2038	3262	3342
Geschlecht	männlich	1380 (47.0%)	1546 (47.4%)	1599 (47.8%)
	weiblich	1558 (53.0%)	1716 (52.6%)	1743 (52.2%)
Schulstandort	Ost-Berlin	1696 (57.7%)	1766 (54.1%)	1873 (56.0%)
	West-Berlin	1242 (42.3%)	1496 (45.9%)	1469 (44.0%)
Schulform	Gymnasium	1448 (49.3%)	1533 (47.0%)	1471 (44.0%)
	Realschule	711 (24.2%)	857 (26.3%)	964 (28.8%)
	Hauptschule	197 (6.7%)	246 (7.5%)	273 (8.2%)
	Gesamtschule	582 (19.8%)	626 (19.2%)	634 (19.0%)

Tabelle 5.2: Grundgesamtheit der in der AIDA-Studie befragten Schüler/innen

		Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
	Schuljahr	1999/2000	2000/2001	2001/2002
	Gesamt	36155	36050	34937
Geschlecht	männlich	18413 (50.9%)	18322 (50.8%)	17617 (50.4%)
	weiblich	17742 (49.1%)	17728 (49.2%)	17356 (49.6%)
Schulstandort	Ost-Berlin	16344 (45.2%)	44.6% ^{a), b)}	^{b)}
	West-Berlin	19811 (54.8%)	55.4% ^{a), b)}	^{b)}
Schulform	Gymnasium	13632 (37.7%)	12482 (34.6%)	12330 (35.3%)
	Realschule	7827 (21.5%)	8019 (22.2%)	7950 (22.7%)
	Hauptschule	3563 (9.9%)	4324 (12.0%)	4050 (11.6%)
	Gesamtschule	11133 (30.8%)	11225 (31.1%)	10643 (30.4%)

Anmerkungen: Grundgesamtheit = Schülerinnen und Schüler insgesamt an öffentlichen und privaten Schulen in Berlin (Quelle: Landesamt Berlin, 2000; 2001; 2002, eigene Berechnung),

^{a)} Angabe bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler aller Jahrgangsstufen der vier Schulformen.

^{b)} Genaue Zahlen nicht verfügbar.

5.1.2 Schulebene

In der AIDA-Studie wurden zu jedem Erhebungszeitpunkt Schüler/innen von mehr als 100 Schulen befragt (vgl. Tab. 5.3). Die AIDA-Schulstichprobe zeigt zu jedem Erhebungszeitpunkt eine Verzerrung hinsichtlich des Schulstandortes. Es nahmen (als Folge des beabsichtigten Ost-/West-Vergleichs im Projekt NOVARA) mehr Schulen aus Ost- als aus West-Berlin teil. Die Abweichungen von der Grundgesamtheit liegen bei der

Erhebung in Klasse 7 bei rund 15 Prozentpunkten, bei den beiden weiteren Erhebungen bei rund zehn Prozentpunkten. Hinsichtlich der Schulformen zeigt sich in Klasse 7 auch für die Schulstichprobe, dass die Gymnasien überrepräsentiert sind (rund zehn Prozentpunkte Abweichung), während die Hauptschulen unterrepräsentiert sind (rund zehn Prozentpunkte Abweichung). Die Stichproben der beiden weiteren Erhebungen weisen hinsichtlich der Designvariable Schulform hingegen nur marginale Abweichungen von der Grundgesamtheit auf (weniger als fünf Prozentpunkte Abweichung).

Tabelle 5.3: Gesamtstichprobe der im AIDA-Projekt einbezogenen Schulen

		Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
	Schuljahr	1999/2000	2000/2001	2001/2002
	Gesamt	113	124	113
Schulstandort	Ost-Berlin	67 (59.3%)	66 (53.2%)	59 (52.2%)
	West-Berlin	46 (40.7%)	58 (46.8%)	54 (47.8%)
Schulform	Gymnasium	50 (44.2%)	49 (39.5%)	45 (39.8%)
	Realschule	30 (26.5%)	30 (24.2%)	28 (24.8%)
	Hauptschule	11 (9.7%)	18 (14.5%)	17 (15.0%)
	Gesamtschule	22 (19.5%)	27 (21.8%)	23 (20.4%)

Anmerkung: Neun Schüler/innen des Mzp 1 konnten keiner Schule zugeordnet werden und blieben daher unberücksichtigt.

Tabelle 5.4: Grundgesamtheit der im AIDA-Projekt befragten Schulen

		Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
	Schuljahr	1999/2000	2000/2001	2001/2002
	Gesamt	355	359	347
Schulstandort	Ost-Berlin	155 (43.7%)	157 (43.7%)	a)
	West-Berlin	200 (56.3%)	202 (56.3%)	a)
Schulform	Gymnasium	127 (35.8%)	128 (36.1%)	124 (35.7%)
	Realschule	89 (25.1%)	91 (25.4%)	88 (25.4%)
	Hauptschule	62 (17.5%)	63 (17.6%)	61 (17.6%)
	Gesamtschule	77 (21.7%)	77 (21.7%)	74 (21.3%)

Anmerkungen: Grundgesamtheit = öffentliche und private Schulen in Berlin (Quelle: Landesschulamt Berlin, 2000; 2001; 2002, eigene Berechnung)

a) Zahlen nicht verfügbar.

5.1.3 Klassenebene

An der AIDA-Befragung nahmen unterschiedlich viele Schüler/innen der einzelnen Schule teil. Entweder waren es einzelne Schüler/innen aus nur einer Klasse oder Schüler/innen aus mehreren – bis zu sechs – Klassen einer Schule. Im Durchschnitt wurden zu jedem Erhebungszeitpunkt rund zwei Klassen pro Schule befragt, insgesamt nahmen zu jeder Erhebung Schüler/innen aus über 200 Klassen teil (vgl. Tab. 5.5).

Tabelle 5.5: Gesamtstichprobe der im AIDA-Projekt einbezogenen Klassen

	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
Schuljahr	1999/2000	2000/2001	2001/2002
Klassen	230	230	212
Schulen	113	124	113
minimale – maximale Anzahl	1 – 6	1 – 6	1 – 6
Mittelwert	2.04	1.85	1.88
Standardabweichung	1.25	1.12	1.05

Anmerkung: Neun Schüler/innen des Mzp 1 konnten keiner Schule zugeordnet werden und blieben daher unberücksichtigt.

5.1.4 Schüler/innen in Klassen und Schulen

Da im AIDA-Projekt jene Schüler/innen zunächst aufgesucht wurden, die bereits an den Vorgängerstudien NOVARA und SABA teilgenommen hatten, wurden häufig nur einzelne Schüler/innen einer Klasse oder Schule befragt. In anderen Klassen bzw. Schulen war die Beteiligung am AIDA-Projekt deutlich größer, so dass die Anzahl der Schüler/innen pro Klasse bzw. pro Schule stark variiert (vgl. Tab. 5.6). Im Mittel nahmen ca. 13 bis 16 Schüler/innen einer Klasse bzw. 25 bis 30 Schüler/innen einer Schule an der jeweiligen Befragung teil. Diese Durchschnittswerte sind relevant in Bezug auf die Mehrebenenanalysen, welche wir in Teil IV darstellen werden.

Tabelle 5.6: Anzahl der Schüler/innen pro Klasse und Schule

	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
Schuljahr	1999/2000	2000/2001	2001/2002
Klassen	230	230	212
Schulen	113	124	113
Anzahl der Schüler/innen pro Klasse			
minimale – maximale Anzahl	1 – 32	1 – 30	1 – 31
Mittelwert	12.73	14.18	15.76
<i>Standardabweichung</i>	10.35	9.42	9.68
Klassen mit n < 5	88 (38.3%)	57 (24.8%)	46 (21.7%)
Klassen mit n < 10	104 (45.2%)	85 (37.0%)	70 (33.0%)
Anzahl der Schüler/innen pro Schule			
minimale – maximale Anzahl	1 – 97	1 – 102	1 – 121
Mittelwert	15.92	26.31	29.58
<i>Standardabweichung</i>	23.96	23.93	26.66
Schulen mit n < 5	28 (24.8%)	25 (20.2%)	20 (17.7%)
Schulen mit n < 10	37 (32.7%)	37 (29.8%)	33 (29.2%)

Anmerkung: Neun Schüler/innen des Mzp1 konnten keiner Schule oder Klasse zugeordnet werden und blieben daher unberücksichtigt.

5.2 Panelstichproben

Aufgrund des – wie einleitend beschrieben – eingeschränkten Feldzugangs im AIDA-Projekt (z.B. die Notwendigkeit einer schriftlichen Einverständniserklärung der Eltern oder der Teilnahmemotivation auf Seiten der Schüler/innen) war es nicht durchgängig möglich, zu jedem Erhebungszeitpunkt dieselben Schüler/innen zu befragen. Zusätzlich bringen Längsschnittuntersuchungen, insbesondere wenn die einzelnen Erhebungen längere Zeit – z.B. ein Jahr – auseinander liegen, Ausfallquoten der befragten Personen mit sich. Dies beispielsweise in der Form, dass sich (neue) Lehrkräfte oder die Schulleitung gegen eine Teilnahme ihrer Schüler/innen an Folgebefragungen entscheiden. Befragt man Schüler/innen nur einmal pro Schuljahr, dann kommt hinzu, dass Sitzenbleiber, Klassen-, Schul- oder Schulformwechsler nicht mehr auffindbar sind. Schüler/innen können auch anderweitig (z.B. durch Krankheit) verhindert sein, an der Befragung teilzunehmen. *Summa summarum* ist also eine erhebliche Reduktion der Fallanzahl zu erwarten, wenn aus einzelnen Erhebungen echte Längsschnittstichproben gebildet werden sollen. Dies trifft, wie nachfolgend gesehen werden kann, auch auf die AIDA-Studie zu. Neben solchen Herausforderungen, die sich im Rahmen der Datenerhebung in diesem Projekt stellten, trat hinsichtlich der Erstellung von Längsschnittdaten ein zusätzliches Problem hinzu: Aufgrund strikter Auflagen des Datenschutzbeauftragten und einem daraus resultierenden Mangel an Informationen konnte nach der Datenerhebung ein Teil der Individualdaten unterschiedlicher Messzeitpunkte nicht miteinander verknüpft werden. Auch aus diesem Grund unterschreiten die zu bildenden Längsschnittstichproben die Schüleranzahlen der einzelnen Querschnittstichproben beträchtlich (bis zu rund 50%).

Im Folgenden werden zwei verschiedene Längsschnitt- bzw. Panelstichproben gebildet. Die erste Panelstichprobe umfasst alle drei Messzeitpunkte (7., 8. und 9. Jahrgangsstufe). Eine weitere enthält nur die beiden letzten Messzeitpunkte (8. und 9. Jahrgangsstufe). Je nachdem, welche Fragestellung an späterer Stelle verfolgt wird und welche Analysen durchgeführt werden, ist der Einbezug von unterschiedlich vielen Messzeitpunkten angebracht: Wenn beispielsweise Konstrukte untersucht werden, die nur zu den beiden letzten Erhebungen, nicht aber zur ersten Erhebung erfragt wurden, ist es ratsam, nicht mit einer drei, sondern nur mit einer zwei Messzeitpunkte umfassenden Panelstichprobe zu arbeiten, da diese dafür im Gegenzug deutlich mehr Fälle enthält und eher komplexere Analysen (z.B. Kausalanalysen) ermöglicht. Daher sollen im Folgenden die verschiedenen Panelstichproben vorgestellt werden.

Tabelle 5.7 zeigt die beiden für die nachfolgenden Analysen relevanten Panelstichproben auf der Ebene der Schüler/innen. Hinsichtlich des Geschlechts, der Stadthälfte sowie der Schulform zeigen die beiden Panelstichproben nur marginale Abweichungen in den Zellverteilungen. Die Panelstichproben weichen in ihren Verteilungen nach Geschlecht und Schulstandort auch nicht substantiell von den drei Gesamtstichproben (vgl. Tab. 5.1) ab, d.h. die Unterschiede liegen unter fünf Prozent. Hinsichtlich der Schulform

liegen Abweichungen dahingehend vor, dass Gymnasiast/inn/en in den Panelstichproben etwas stärker vertreten sind als die Schüler/innen der drei anderen Schulformen. Da dabei die Abweichungen nicht größer als rund zehn Prozent sind, dürften sich die Unterschiede zwischen den Gesamtstichproben und den hier gebildeten Panelstichproben jedoch in Grenzen halten.

Tabelle 5.7: Panelstichproben der im AIDA-Projekt befragten Schüler/innen

		Klasse 7, 8 und 9	Klasse 8 und 9
	Schuljahre	1999/00 – 2001/02	2000/01 – 2001/02
	Gesamt	1500	2339
Geschlecht	männlich	667 (44.5%)	1081 (46.2%)
	weiblich	833 (55.5%)	1258 (53.8%)
Schulstandort	Ost-Berlin	896 (59.7%)	1299 (55.5%)
	West-Berlin	604 (40.3%)	1040 (44.5%)
Schulform	Gymnasium	837 (55.8%)	1133 (48.4%)
	Realschule	366 (24.4%)	621 (26.5%)
	Hauptschule	65 (4.3%)	152 (6.5%)
	Gesamtschule	232 (15.5%)	433 (18.5%)

5.3 Anmerkungen zur Stichprobenqualität

Wie aus der Darstellung hervorgeht, stellen die drei Gesamtstichproben pro Messzeitpunkt wie auch die aus ihnen gebildeten Längsschnittstichproben jeweils Gelegenheitsstichproben dar: Die befragten Schüler/innen wurden nicht streng nach einem Zufallsverfahren ausgewählt, sondern nach den Kriterien der Erreichbarkeit und Verfügbarkeit in die Befragungen einbezogen. Ein solches Vorgehen der Datenerhebung kann mit Mechanismen der Selbstselektion der Befragten verbunden sein, etwa dahingehend, dass die Teilnahmebereitschaft solcher Schüler/innen tendenziell größer war, die über relativ bessere Schulleistungen oder einen relativ höheren sozio-ökonomischen Status verfügen als die Teilnahmebereitschaft von Schüler/innen, die weniger gute Schulleistungen aufweisen oder z.B. die deutsche Sprache nicht hinreichend beherrschen. Ein solches Vorgehen der Datenerhebung erlaubt nicht abzuschätzen, inwieweit die befragten Schüler/innen – in unserem Fall Berliner Schüler/innen der 7., 8. und 9. Klasse an allgemeinbildenden Schulen in den Schuljahren 1999/00, 2000/01 und 2001/02 – stellvertretend für die entsprechende Population stehen. Da letztlich nicht geklärt werden kann, auf wen die Ergebnisse verallgemeinert werden können, sind beispielsweise Aussagen über „die Berliner Schülerinnen und Schüler“ mit unseren Daten nicht möglich.

In empirischen Studien der pädagogischen oder soziologischen Feldforschung, die vor einem ähnlichen Problem stehen, ist häufig der Einsatz eines Verfahrens der Nachgewichtung zu beobachten. Unter einer Nachgewichtung (*redressment*) versteht man die nachträgliche Anpassung der Stichprobe an bekannte Verteilungen der Grundgesamtheit

(z.B. Geschlecht, Alter, Schulformzugehörigkeit). Ziel dabei ist es, Verzerrungen in der Stichprobe entgegenzuwirken und Stichprobenausfälle bei Zufallsstichproben, bei denen man durch die Ausfälle Repräsentanzverzerrungen befürchten muss (Fragebogenrücklauf, *non-response*-Problem), zu kompensieren. Bei diesem Verfahren werden die Häufigkeiten in der Grundgesamtheit angeglichen, indem der Anteil der Personen in der Grundgesamtheit für jede Zelle einer Kreuztabelle einbezogener (in der Regel demografischer) Merkmale durch die Zahl der Personen der Stichprobe in dieser Zelle dividiert wird (z.B. Schell, Hill & Esser, 2005). Der Quotient wird als Gewicht für sämtliche Personen dieser Zelle in der Stichprobe verwendet. Eine Nachgewichtung wäre auch in der AIDA-Studie prinzipiell denkbar: Wie wir dargelegt haben, unterscheiden sich sowohl die Gesamtstichproben jedes Erhebungszeitpunktes als auch die Panelstichproben von bekannten Verteilungen der Grundgesamtheit. Die Anpassung einiger Schlüsselvariablen an bekannte Verteilungen in der Grundgesamtheit könnte also vorgenommen werden. Allerdings setzt dies voraus, dass innerhalb der zur Gewichtung verwendeten Zellen die Ausfälle absolut zufällig erfolgen. Dies ist eine Voraussetzung, die wir aufgrund der oben genannten Ausführungen zur Datenerhebung nicht prüfen können, da wir z.B. keine Information über die Rücklaufquote besitzen. Die Nachgewichtung der Stichprobe aufgrund vermuteter Stichprobenausfälle führt unseres Erachtens daher nicht zu einer Korrektur der Stichprobenrepräsentativität, sondern zu einer Verdeckung der eigentlichen Repräsentativitätsproblematik. Wir verzichten deshalb auf eine Nachgewichtung der AIDA-Stichprobe.

Eine weitere Möglichkeit, mit der uns vorliegenden Stichprobenzusammensetzung umzugehen, besteht in einer Reduzierung der Stichprobe nach bestimmten Kriterien. Beispielsweise wäre es denkbar, die nachfolgenden Analysen auf eine Schulformgruppe zu beschränken, z.B. die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Da mit einer Reduzierung der Stichprobe jedoch auch ein Verlust von Stichprobenvarianz verbunden ist, verzichten wir auch auf diese Maßnahme. Gleichwohl werden nachfolgend, in Abhängigkeit der entsprechenden Fragestellung, auch nach Schulform getrennte Analysen durchgeführt.

6 Instrumente, Skalierung und Dimensionierung

Um die Anschlussfähigkeit an vorhandene Studien und vor allem Längsschnittstudien (wie beispielsweise BIJU, TUDrop, aber auch die Studien von Fend und Sydow) zu sichern, wurden im AIDA-Projekt bekannte und bewährte Instrumente zur Erfassung der jeweiligen Konstrukte verwendet. Diese wurden jedoch, auch aufgrund zeitlicher Begrenzung während der Datenerhebung, zum Teil in verkürzter Form eingesetzt. Dies, aber auch eine angemessene Bildung geeigneter Skalen sowie die Überprüfung von Dimensionierungsannahmen macht eine ausführliche Darstellung der verwendeten Instrumente erforderlich. Diese Darstellung gliedert sich entsprechend der Komponenten unseres Rahmenmodells in drei Teile: Prädiktoren, Mediatoren und Erträge. Die Darstellung der Unterkapitel ist jeweils so aufgebaut, dass zunächst die Instrumente zur Erfassung der verschiedenen Konstrukte inhaltlich kurz beschrieben und anschließend Ergebnisse aus konfirmatorischen Faktorenanalysen und Skalierungen sowie die Skalenreliabilitäten vorgestellt werden. Methodische Hinweise zum Vorgehen (z.B. zu den Fit-Indizes der konfirmatorischen Faktorenanalysen) geben wir in diesem Kapitel nur in Ausnahmefällen, da diese im Anschluss zusammenfassend gegeben werden (Kap. 7).

6.1 Prädiktoren

6.1.1 Bildungs- und Berufsstatus der Eltern

Um Informationen zum Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) der Heranwachsenden zu erhalten, sollten im AIDA-Projekt die Schüler/innen einerseits geschlossene Fragen zum formal erreichten Bildungsabschluss ihrer Eltern beantworten und andererseits Angaben zu den elterlichen Berufen machen. Das formal erreichte Bildungsniveau der Eltern wurde – getrennt für Mutter und Vater – mit einer Frage zum Schulabschluss sowie einer Frage zur tertiären Bildung erhoben. Die geschlossene Frage zum Schulabschluss sah die Optionen „kein Abschluss“ (0), „Hauptschulabschluss“ (1), „10. Klasse POS“ (2), „Realschulabschluss“ (3), „Abitur“ (4) sowie die Antwort „weiß nicht“ vor. Zur tertiären Bildung der Eltern wurde gefragt, ob die Mutter bzw. der Vater studiert habe. Das Antwortformat war zweistufig: „Nein“ (0), „Ja“ (1), wobei auch hier wiederum die Antwortoption „weiß nicht“ gegeben war.

Die Aufbereitung der Berufsangaben der Jugendlichen für die Datenanalyse erfolgte mittels eines von Schmude (2011) zusammengestellten Klassifikationssystem (vgl. Pkt. 6.3.5): Die Berufsangaben wurden in gültige Berufsbenennungen übertragen und diesen dann die Kennwerte für das Berufsprestige (vgl. Pkt. 6.3.5) sowie die vierstelligen Kennziffern der internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-88) zugeordnet. Das verwendete Klassifikationssystem ermöglicht ferner über eine von Ganzeboom und Treiman (1996) veröffentlichte Zuordnung von EGP-Klasse und ISCO-88-Kennziffer die Eingruppierung der Berufsangaben in den von Erikson, Goldthorp und Porocarero (1979)

entwickelten Klassifikationsindex (EGP). Dabei werden in der vorliegenden Studie wie in der PISA-Studie (Baumert & Schümer, 2001, S. 339) und IGLU-Studie sechs EGP-Klassen unterschieden (nach Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003, S. 271f.), die Tabelle 6.1 entnommen werden können.

Für die drei Fragebereiche Schulabschluss, tertiäre Bildung und Berufe der Eltern fehlen im AIDA-Datensatz teilweise zu einem substanziellen Anteil die Angaben, d.h. ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen kreuzte die Option „weiß nicht“ an oder machte keine Angabe zu den elterlichen Berufen. Im Falle der Berufsangaben war es in einigen Fällen nicht möglich, diese einer der EGP-Klassen zuzuordnen (vgl. dazu detailliert Schmude, 2011). Aus diesen Gründen ist der jeweilige Anteil fehlender Angaben zu den Indikatorvariablen hoch: Auf den einzelnen Variablen beträgt der Anteil fehlender Werte zwischen 21.7 und 50.0 Prozent.

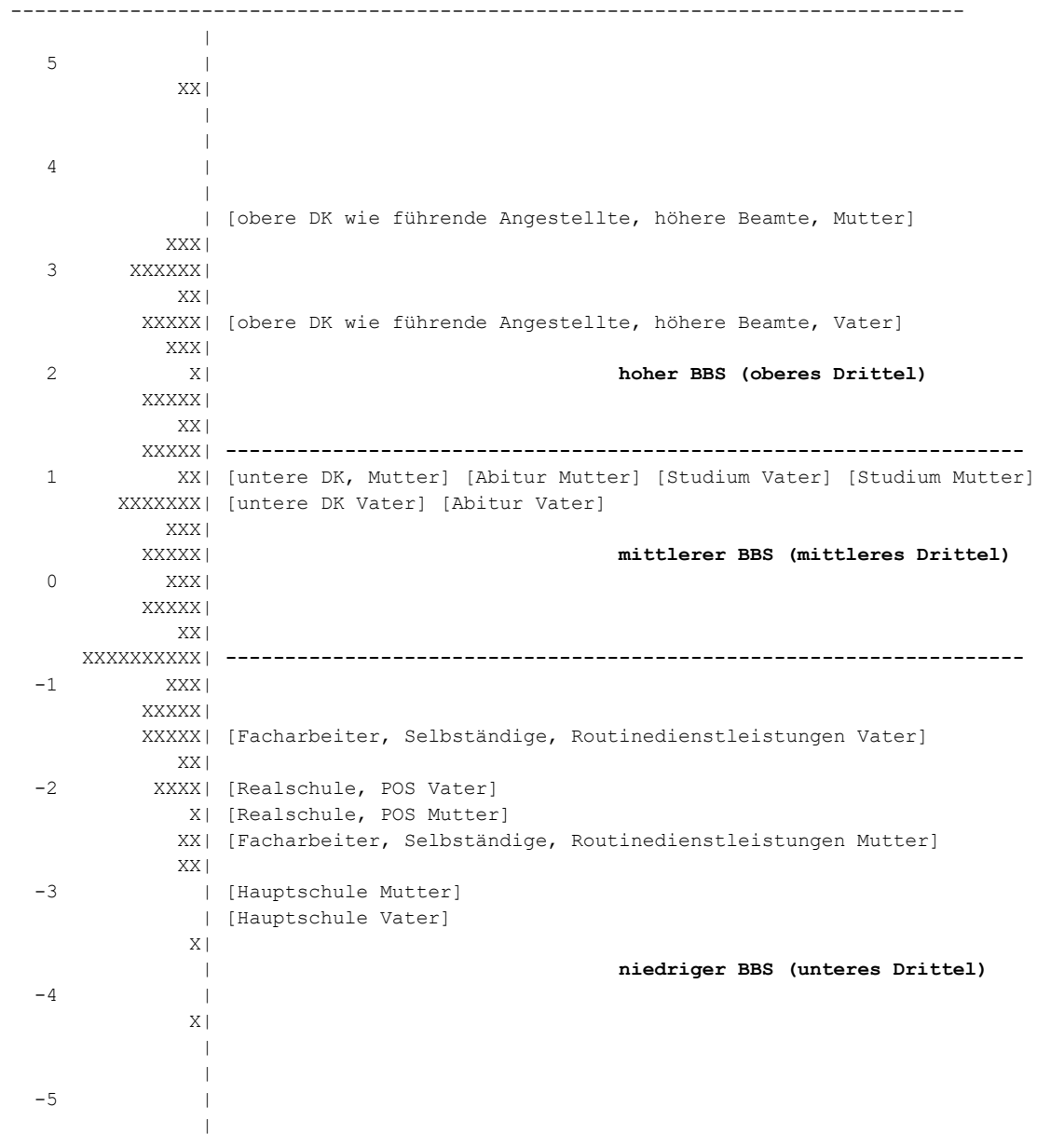
Tabelle 6.1: Sozialschichtzugehörigkeit (EPG-Klassen) der Eltern

	Mutter		Vater	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Obere „Dienstklasse“ (wie führende Angestellte, höhere Beamte)	226	8.9	438	17.0
Untere „Dienstklasse“ (wie Beamte im mittleren/ gehobenen Dienst)	773	30.7	715	27.7
Routinedienstleistungen	1051	41.7	207	8.0
Selbstständige/selbst. Landwirte	35	1.4	84	3.3
(Fach)arbeiter mit Leitungsfunktion sowie Angestellte manuelle Berufe	137	5.4	615	23.8
Un-/angelernte Arbeiter/Landarbeiter	276	10.9	484	18.7
Keiner EPG-Klasse zuzuordnen	23	0.9	41	1.6
Gesamt	2521	100.0	2584	100.0

Vor dem Hintergrund dieser Datenlage erscheint ein Skalierungsverfahren sinnvoll, das bei der Bildung einer zusammenfassenden Variablen zum Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) die fehlenden Daten angemessen berücksichtigt. Daher werden im Folgenden die Indikatorvariablen zum BBS einer IRT-Skalierung im eindimensionalen Rasch-Modell unterzogen, wie es im Softwarepaket *Conquest* (Wu, Adams & Wilson, 1997) implementiert ist. Die fehlenden Angaben der Heranwachsenden stellen nur dann ein Problem dar, wenn auf keiner der in die Skalierung einbezogenen Variablen gültige Werte zu finden sind. Für die AIDA-Gesamtstichprobe ist dies – bei Berücksichtigung der beiden Variablen zur Berufsangabe sowie den insgesamt vier Variablen zu den

formal erreichten Bildungsabschlüssen – für lediglich 330 Schüler/innen der Fall (6.7%), so dass eine auf diese Weise vorgenommene Skalierung eine sinnvolle Lösungsstrategie darstellt, mit den auf den einzelnen Variablen vorzufindenden fehlenden Werten umzugehen.

Abbildung 6.1: Verteilung der Personenparameter und Streuung der Item-Schwierigkeiten (ein ‚X‘ steht für 47.3 Personen, DK = „Dienstklasse“)



In die IRT-Skalierung wurden somit vier polytome und zwei dichotome, also insgesamt sechs Variablen einbezogen. Die beiden Variablen zu den Berufsangaben wurden dabei jeweils von einer sechsstufigen zu einer vierstufigen Variable rekodiert, indem die drei

Kategorien „Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen“, „Selbstständige und selbstständige Landwirte“ sowie „Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung“ zu einer Kategorie zusammengefasst wurden. Grund hierfür ist, dass sich diese drei Kategorien in ersten Skalierungsmodellen als nicht trennscharf erwiesen. Auch die beiden Variablen zum Schulabschluss wurden jeweils von einer fünfstufigen zu einer vierstufigen Variable rekodiert, da sich die beiden Kategorien „10. Klasse POS“ und „Realschule“ als nicht trennscharf erwiesen und somit zusammengefasst wurden.

Abbildung 6.1 zeigt die Ergebnisse der IRT-Skalierung. Die linke Seite repräsentiert die Verteilung der Personenparameter, die rechte Seite die Streuung der Item-Schwierigkeiten. Die Streuung der Items und der Item-steps folgt hinreichend der Verteilung der Personenparameter. Die Schwellen (jeweils markiert durch die dort beginnende Kategorie) befinden sich in einer inhaltlich sinnvollen Reihenfolge. Die Item-Fit-Indizes sind hinreichend (*weighted* MNSQ der Items zwischen .82 und 1.28, der Item-steps zwischen .88 und 1.23). Die WLE-Reliabilität beträgt .61 und ist somit in Anbetracht der wenigen Items noch in einem akzeptablen Bereich.

Aus Gründen der Veranschaulichung wurde die gebildete Skala anhand des 33. und 66. Perzentsils der Verteilung der aus der Skalierung bezogenen Personenparameter (WLE-Werte -.80 und 1.17) in drei Abschnitte unterteilt. Diese drei Abschnitte finden sich in der Abbildung 6.1 als horizontale Striche eingezeichnet. Tabelle 6.2 enthält die prozentualen Anteile für die Kategorien der sechs in die IRT-Skalierung einbezogenen Variablen, gegliedert nach BBS-Gruppen. Im Folgenden bezeichnen wir diese drei Gruppen als Schüler/innen mit niedrigem, mittlerem und hohem Bildungs- und Berufsstatus der Eltern.

Wie den Werten in Tabelle 6.2 entnommen werden kann, weisen die drei Gruppen auf sämtlichen Variablen stark unterschiedliche und vollständig erwartungskonforme Häufigkeitsverteilungen für die Schüler/innen mit gültigen Werten auf. Die drei Gruppen können folgendermaßen beschrieben werden:

- Eltern mit *niedrigem BBS* verfügen über einen Realschulabschluss (zwei Drittel) oder über einen Hauptschulabschluss bzw. gar keinen Schulabschluss (ca. ein Drittel). Ihre Berufe gehören fast vollständig den unteren beiden der sechs von IGLU (Bos et al., 2003) definierten EPG-Klassen an.
- Eltern mit *mittlerem BBS* verfügen über einen Realschulabschluss (ca. 60%) oder Abitur (ca. 40%). Knapp ein Drittel von ihnen hat studiert. Ihre Berufe gehören den mittleren der sechs EPG-Klassen an, wobei ein gutes Drittel ihrer Berufe zur „unteren Dienstklasse“ (wie Beamte im mittleren/gehobenen Dienst) zählt. Die oberste Dienstklasse ist nur sehr geringfügig vertreten.
- Eltern mit *hohem BBS* verfügen in der Regel über das Abitur und haben studiert. Ihre Berufe gehören – insbesondere diejenigen der Väter – überwiegend zur „unteren“ und „oberen Dienstklasse“ (wie führende Angestellte, höhere Beamte).

Tabelle 6.2: Prozentuale Anteile in den Kategorien für die in die IRT-Skalierung einbezogenen Variablen, gegliedert nach unterem, mittlerem und oberem Drittel der Schüler/innen (Anzahl gültiger Fälle in Klammern)

	Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)		
	<i>niedrig</i>	<i>mittel</i>	<i>hoch</i>
<i>Abschluss Mutter</i>	(1304)	(987)	(1271)
kein Abschluss	14.4	0.2	0.0
Hauptschule	16.6	3.5	5.0
Realschule/POS	66.4	57.8	8.2
Abitur	2.4	38.4	86.9
<i>Abschluss Vater</i>	(1128)	(875)	(1194)
kein Abschluss	12.0	0.1	0.1
Hauptschule	21.2	3.8	3.0
Realschule/POS	63.2	57.4	4.0
Abitur	3.6	38.7	92.9
<i>Studium Mutter</i>	(1263)	(1218)	(1318)
studiert	2.5	28.7	87.1
<i>Studium Vater</i>	(1178)	(1121)	(1254)
studiert	2.6	29.9	92.2
<i>Beruf Mutter</i>	(715)	(866)	(817)
ungelernt	28.3	6.8	1.0
Facharbeiter u.a.	66.9	54.7	23.4
Untere DK	4.9	35.2	51.4
Obere DK	0.0	3.2	24.2
<i>Beruf Vater</i>	(729)	(880)	(830)
ungelernt	46.5	13.4	0.8
Facharbeiter u.a.	46.8	45.5	11.9
Untere DK	6.4	35.1	41.6
Obere DK	0.3	6.0	45.7

Anmerkung: DK – „Dienstklasse“.

Für die Verwendung des BBS in Strukturgleichungsmodellen wurde ferner eine konfirmatorische Faktorenanalyse vorgenommen, in der die latente Variable BBS mit den beiden Variablen zu den erreichten Bildungsabschlüssen und den beiden Variablen zu den Berufsangaben der Eltern spezifiziert wurde. Alle vier Variablen sind – den Ergebnissen der IRT-Skalierung folgend – vierstufig. Da ein erstes Modell eine kaum akzeptable Anpassung zeigt, wurde ein zweites Modell spezifiziert, das nur aus den beiden Berufsangaben und dem Schulabschluss der Mutter besteht (vgl. Tab. 6.3). Dieses zeigt einen sehr guten Fit, sodass der auf diese Weise spezifizierte BBS in den nachfolgenden Strukturgleichungsmodellen einbezogen werden kann.

Tabelle 6.3: Modellfit-Statistiken der konfirmatorischen Faktorenanalysen

	Modell 1	Modell 2
	<i>vier Indikatorvariablen</i>	<i>drei Indikatorvariablen</i>
N	4338	4230
χ^2 (df)	96.237 (2)	3.777 (1)
p (χ^2)	.000	.052
CFI / TLI	.957 / .872	.996 / .988
RMSEA	.104	.026
SRMR	.035	.016

Tabelle 6.4: Faktorielle Struktur der Items zum BBS

	Modell 1	Modell 2
Beruf Vater	.56	.52
Beruf Mutter	.54	.64
Schulabschluss Vater	.78	-
Schulabschluss Mutter	.73	.68

6.1.2 Klassenklima

Das Klassenklima untersuchen wir mit einer Skala zum erlebten Lehrerverhalten (pädagogisches Engagement der Lehrer) sowie zwei Skalen zur wahrgenommenen Qualität der Sozialbeziehungen unter den Schüler/innen (Zusammenhalt und Konkurrenz). Die vier Items zur Erfassung des erlebten Zusammenhalts wurden der Forschungsgruppe Schulevaluation (1998) und Eder (1998) entnommen, während die vier Items zur Erfassung der wahrgenommenen Konkurrenz vorwiegend von Fend et al. (1976) stammen (vgl. Tab. 6.5). Im AIDA-Fragebogen wurde der Fragebereich der beiden Skalen Konkurrenz und Zusammenhalt eingeleitet mit der Frage „Was denkst du über deine Schule und über deine Klasse?“, und zur Beantwortung wurde ein vierstufiges Antwortformat vorgegeben: „ja, trifft voll und ganz zu“ (3), „trifft eher zu“ (2), „trifft eher nicht zu“ (1) und „nein, trifft überhaupt nicht zu“ (0). Die Instrumente wurden zu allen drei Erhebungszeitpunkten in Klasse 7, 8 und 9 unverändert eingesetzt.

Das Lehrerverhalten im Erleben der Schüler/innen wurde mit einer Skala zum wahrgenommenen pädagogischen Engagement der Lehrkraft erfasst. Die vier Items stammen von Fend (1977) und Pekrun (1983) und wurden im AIDA-Projekt in leicht veränderter Form eingesetzt (Tab. 6.5). Eingeleitet wurde der Fragebereich zur Erfassung des erlebten Lehrerverhaltens mit der Frage „Was denkst du über deine Lehrerinnen und Lehrer?“ und zur Beantwortung wurde ein vierstufiges Antwortformat vorgegeben: „Diese Aussage trifft zu für alle (3), viele (2), wenige (1), keine(n) (0)“.

Tabelle 6.5: Items der Skalen zum Klassenklima

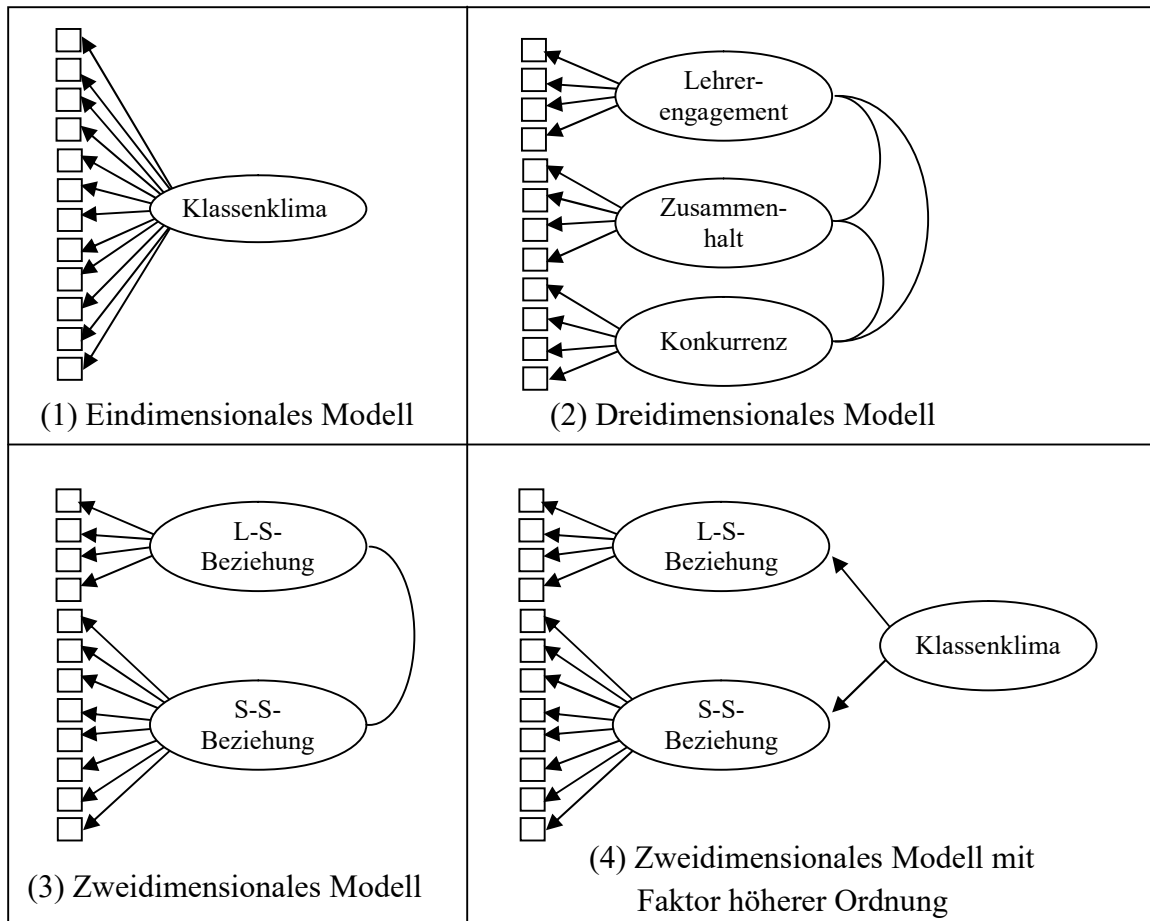
	<i>Item-Text</i>	<i>Erhoben in Klasse</i>
	Zusammenhalt	
1.	Wenn es darauf ankommt, hält unsere Klasse zusammen.	7/8/9
2.	Wenn einer aus der Klasse Hilfe braucht, helfen ihm die anderen Schüler gern.	7/8/9
3.	In meiner Klasse fühle ich mich richtig wohl.	7/8/9
4.	In unserer Klasse ist keiner von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.	7/8/9
	Konkurrenz	
1.	In unserer Klasse sieht jeder Schüler im anderen den Konkurrenten.	7/8/9
2.	Bei uns hat man manchmal das Gefühl, dass sich die Schüler untereinander keine guten Noten gönnen.	7/8/9
3.	In unserer Klasse sieht jeder nur auf seinen eigenen Vorteil, wenn es um die Noten geht.	7/8/9
4.	In unserer Klasse muss man ein wenig vorsichtig sein, zuviel für die Schule zu tun, weil die anderen sich sonst leicht darüber lustig machen.	7/8/9
	Pädagogisches Lehrerengagement	
1.	Unsere Lehrerinnen und Lehrer verstehen Spaß.	7/8/9
2.	Unsere Lehrerinnen und Lehrer haben Verständnis für unsere persönlichen Probleme.	7/8/9
3.	Unsere Lehrerinnen und Lehrer interessiert, dass wir wirklich etwas lernen.	7/8/9
4.	Unsere Lehrerinnen und Lehrer behandeln uns gerecht.	7/8/9

Bei der Erfassung des Klassenklimas stellt sich die zentrale Frage, ob dem Antwortverhalten der Schüler/innen auf die einzelnen Fragen zum Klassenklima ein globales Urteil zugrunde liegt oder ob die Heranwachsenden das Klima nach bestimmten Merkmalen differenziert wahrnehmen. Eine einheitliche Wahrnehmung verschiedener Merkmale des Klassenklimas ist in der Abbildung 6.2 in Modell (1) schematisch dargestellt: Hier laden alle Items, unabhängig davon, ob sie sich auf das Lehrerengagement, die Konkurrenz oder den Zusammenhalt beziehen, auf einem Faktor. Dagegen spezifiziert die Abbildung in Modell (2) ein dreidimensionales Modell, das entsprechend der eingesetzten Items zum Lehrerengagement, zum Zusammenhalt und zur Konkurrenz differenziert. Ein alternatives Modell dazu wäre ferner ein zweidimensionales Modell, wie mit Modell (3) dargestellt ist. Dieses abstrahiert von konkreten Merkmalen, wie sie im dreidimensionalen Modell enthalten sind. Es stellt stattdessen die unterschiedlichen Formen sozialer Ressourcen – entsprechend dem Fendtschen Modell Stützsysteem Lehrer und Stützsysteem Gleichaltrige – in den Vordergrund. Den unterschiedlichen sozialen Ressourcen wiederum könnte ein Faktor zweiter Ordnung zugrunde liegen, wie es das Modell (4) veranschaulicht.

Die Überprüfung der Strukturannahmen wurde für alle drei Messzeitpunkte vorgenommen. Da sich die Ergebnisse für die einzelnen Erhebungszeitpunkte

wiederholen, seien im Folgenden die konfirmatorischen Faktorenanalysen für den Erhebungszeitpunkt in der 9. Klasse dargestellt.

Abbildung 6.2: Schematische Darstellung der Dimensionsanalysen zum Klassenklima



Die Ergebnisse in Tabelle 6.6 zeigen, dass von allen vier angenommenen Modellen das eindimensionale – Modell (1) – die schlechteste und das dreidimensionale – Modell (2) – die beste Anpassung erfährt. Das zweidimensionale Modell ist gerade noch akzeptabel, eine Unterteilung der sozialen Stützsysteme in die Lehrer-Schüler-Beziehung einerseits und die Schüler-Schüler-Beziehung andererseits erscheint somit nicht völlig abwegig. Kaum akzeptabel fällt jedoch der Modellfit für das zweidimensionale Modell mit einem Faktor höherer Ordnung aus. Dieses – wie auch das eindimensionale – Modell machen deutlich, dass man es beim Klassenklima offenbar nicht mit einem homogenen Konstrukt zu tun hat, sondern verschiedene Merkmale differenziert betrachtet werden müssen. Einen weiteren Hinweis hierfür stellen auch die relativ niedrigen messfehlerbereinigten Interkorrelationen dar (Tab. 6.7). Die Interkorrelation des zweidimensionalen Modells fällt mit .40 ($p < .05$) ebenfalls niedrig aus. In der nachfolgenden Darstellung sollte das Klassenklima also differenziert mit den drei Merkmalen Lehrerengagement,

Zusammenhalt und Konkurrenz beschrieben werden. Eine Zusammenfassung der drei Merkmale zu einem übergeordneten Konstrukt erscheint vor den hier vorgenommenen Modellvergleichen nicht angezeigt. Bestenfalls käme eine Unterteilung in die beiden Stützsysteeme Lehrperson und Mitschüler/innen in Betracht.

Tabelle 6.6: Fit-Statistiken für die vier Modelle (vgl. Abb. 6.2)

	Klasse 9	Klasse 9	Klasse 9	Klasse 9
	<i>1-Faktormodell</i>	<i>3-Faktorenmodell</i>	<i>2-Faktorenmodell</i>	<i>2-Faktorenmodell mit einem Faktor höherer Ordnung</i>
<i>N</i>	3324	3324	3324	3324
χ^2 (<i>df</i>)	2401.061 (54)	146.800 (51)	836.974 (53)	1534.046 (55)
<i>p</i> (χ^2)	.000	.000	.000	.000
<i>CFI / TLI</i>	.672/.599	.987/.983	.890/.864	.793/.752
<i>RMSEA</i>	.114	.024	.067	.090
<i>SRMR</i>	.084	.019	.044	.093

Tabelle 6.7: Interkorrelationen des dreidimensionalen Modells

	(1)	(2)
(1) Lehrerengagement		
(2) Zusammenhalt	.40*	
(3) Konkurrenz	-.29*	-.59*

Anmerkung: * $p < .05$

Mit der empirischen Überprüfung der faktoriellen Struktur der Fragebogen-Items hinsichtlich der Zuordnung zu den drei Konstrukten des Klassenklimas können nun Reliabilitätskennwerte der drei Skalen berichtet werden. Diese sowie weitere Skalenkennwerte können Tabelle 6.8 entnommen werden. Vor Berechnung der Reliabilitäten sowie der weiteren Skalenkennwerte wurden fehlende Werte auf Itemebene imputiert (dieses Vorgehen gilt für alle im folgenden berichteten Überprüfungen der jeweiligen Skalenreliabilität, vgl. den Abschnitt zum Umgang mit fehlenden Werten in Kap. 7). Die Reliabilitäten der drei Skalen zum Klassenklima sind zu jedem der drei Messzeitpunkte in einem akzeptablen Bereich.

Tabelle 6.8: Reliabilitäten und Kennwerte der Skalen zum Klassenklima

Skala	Klasse	Anzahl Items	α	N	M	SD	Min	Max
Zusammenhalt	7	4	.66	2921	1.93	.572	0	3
	8	4	.69	3254	1.78	.607	0	3
	9	4	.69	3326	1.75	.592	0	3
Konkurrenz	7	4	.56	2921	1.17	.544	0	3
	8	4	.62	3255	1.19	.569	0	3
	9	4	.66	3325	1.17	.565	0	3
Lehrerengagement	7	4	.65	2926	1.88	.464	0	3
	8	4	.71	3250	1.57	.503	0	3
	9	4	.71	3321	1.54	.486	0	3

6.1.3 Außerschulische soziale Stützsysteme

Zur Erfassung der Familienbeziehungen wurden Instrumente verwendet, die einerseits das Ausmaß an Geborgenheit, Wärme und Unterstützung in der Familie und andererseits elterliche Leistungserwartungen gegenüber den Jugendlichen beinhalten (vgl. Jülisch & Sydow, 1996). Die soziale Einbindung in eine Gleichaltrigengruppe und die Qualität der Freundschaftsbeziehungen wurden mit einem Instrument erfasst, welches ebenfalls von Sydow und Jülisch (1996) eingesetzt wurde.

Die Items zum Stützsystem „Familie“ wurden mit der Frage eingeleitet „Wie würdest du deine Familie beschreiben?“ Die Items zum Stützsystem „Freundschaftsbeziehungen“ wurden mit der Frage eingeleitet „Wenn du deine Beziehungen zu deinen Freunden/Freundinnen beschreiben solltest, wie ist das bei dir?“. Vorgegeben war jeweils ein vierstufiges Antwortformat: „ja, trifft voll und ganz zu“ (3), „trifft eher zu“ (2), „trifft eher nicht zu“ (1), „nein, trifft überhaupt nicht zu“ (0). Tabelle 6.9 enthält die Items der drei Skalen.

Tabelle 6.9: Items der Skalen „Familiäre Geborgenheit/Hilfe“, „Elterliche Leistungserwartung“ und „Freundschaftsbeziehungen“

<i>Item-Text</i>	<i>Erhoben in Klasse</i>
Familiäre Geborgenheit/Hilfe	
1. In meiner Familie fühle ich mich geborgen.	8/9
2. Wenn nötig, geben mir meine Eltern Rat und Hilfe.	8/9
3. Zu mir sind meine Eltern warm und herzlich.	8/9
Elterliche Leistungserwartung	
1. Meine Eltern möchten, dass ich sehr gute Noten nach Hause bringe.	8/9
2. Auch wenn ich mich sehr anstrengte, ganz zufrieden sind meine Eltern selten mit mir.	8/9
3. Wenn ich schlechte Noten bekomme, traue ich mich nicht, es meinen Eltern zu sagen.	8/9
Freundschaftsbeziehungen	
1. Mit meinen Freunden / Freundinnen komme ich gut klar.	8/9
2. Meine Freunde / Freundinnen sind gern mit mir zusammen.	8/9
3. Meine Freunde / Freundinnen fragen mich oft, ob ich dabei sein will.	8/9

Zur empirischen Prüfung der Faktorenstruktur der Konstrukte des sozialen Stützsystems wurden für die beiden Erhebungszeitpunkte Klasse 8 und 9 getrennt konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) berechnet. Die Modellfit-Statistiken für die zu beiden Erhebungszeitpunkten gerechneten CFA sind in Tabelle 6.10 dargestellt.

Die Ergebnisse in Tabelle 6.10 zeigen, dass das 3-Faktorenmodell (Familiäre Geborgenheit/Hilfe, Elterliche Leistungserwartung und Freundschaftsbeziehungen) als empirisch bestätigt angesehen werden kann (vgl. zu den Beurteilungskriterien des Modellfit die methodischen Hinweise in Kap. 7). Aufschluss über die faktorielle Struktur der Instrumente geben zusätzlich die standardisierten Werte der Faktorladungen auf den latenten Faktoren, die ebenfalls getrennt für die Erhebungszeitpunkte in Tabelle 6.11 und 6.12 dargestellt sind.

Für das Item fl81, fl91 („Meine Eltern möchten, dass ich sehr gute Noten nach Hause bringe“) war die Faktorladung relativ niedrig. Da jedoch die inhaltliche Aussage bedeutend für die Skala ist, sollte auf dieses Item nicht verzichtet werden. Die in der Tabelle 6.13 dargestellten Interkorrelationen zwischen den Konstrukten belegen, dass die beiden Skalen zum familiären Kontext negativ in einem mittleren Ausmaß korrelieren. Zwischen den Skalen zum familiären Kontext und der Skala zu den Freundschaftsbeziehungen sind die Korrelationen niedrig.

Tabelle 6.10: Modellfit-Statistiken der konfirmatorischen Faktorenanalysen

	Klasse 8	Klasse 9
	<i>3-Faktorenmodell</i>	<i>3-Faktorenmodell</i>
<i>N</i>	3142	3267
χ^2 (<i>df</i>)	267.32 (24)	188.24 (24)
<i>p</i> (χ^2)	.000	.000
<i>CFI</i> / <i>TLI</i>	.960 / .939	.978 / .967
<i>RMSEA</i>	.057	.046
<i>SRMR</i>	.044	.038

Tabelle 6.11: Faktorielle Struktur der Items zu den sozialen Stützsystemen in Klasse 8 (standardisierte Lösung)

Soziale Stützsysteme					
<i>Familiäre Geborgenheit/Hilfe</i>		<i>Elterliche Leistungserwartung</i>		<i>Freundschaftsbeziehungen</i>	
fg81	.640	fl81	.227	pe81	.401
fg82	.519	fl82	.719	pe82	.449
fg83	.679	fl83	.514	pe83	.460

Tabelle 6.12: Faktorielle Struktur der Items zu den sozialen Stützsystemen in Klasse 9 (standardisierte Lösung)

Soziale Stützsysteme					
<i>Familiäre Geborgenheit/Hilfe</i>		<i>Elterliche Leistungserwartung</i>		<i>Freundschaftsbeziehungen</i>	
fg91	.674	fl91	.209	pe91	.394
fg92	.596	fl92	.792	pe92	.507
fg93	.685	fl93	.492	pe93	.479

Tabelle 6.13: Interkorrelationen der Konstrukte in Klasse 8/9

	(1)	(2)
(1) Familiäre Geborgenheit/Hilfe		
(2) Leistungserwartung	-.47/-.47	
(3) Freundschaftsbeziehungen	.23/.22	-.14/-.10

Nachdem die angenommene faktorielle Struktur der Items zu den sozialen Stützsystemen der Jugendlichen durch konfirmatorische Faktorenanalysen bestätigt wurde, werden in Tabelle 6.14 die Reliabilitäten und Skalenkennwerte, berechnet nach Imputation fehlender Werte, auf Itemebene dargestellt. Die Reliabilität für die Skala „Elterliche Leistungserwartung“ ist zu beiden Erhebungszeitpunkten relativ niedrig. Da in der AIDA-Studie keine weiteren Items zur Verfügung stehen, die diesen Bereich abdecken, sollen die Skalen dennoch Verwendung finden.

Tabelle 6.14: Reliabilitäten und Kennwerte der Skalen zu den sozialen Stützsystemen

Skala	Klasse	Anzahl Items	α	N	M	SD	Min	Max
Familiäre	8	3	.83	3163	2.26	.60	0	3
Geborgenheit/Hilfe	9	3	.86	3288	2.24	.63	0	3
Elterliche	8	3	.58	3166	1.46	.79	0	3
Leistungserwartung	9	3	.59	3295	1.43	.77	0	3
Freundschafts-	8	3	.76	3211	2.40	.41	0	3
beziehungen	9	3	.80	3298	2.47	.37	0	3

6.2 Mediatoren

6.2.1 Leistungsnahe Persönlichkeitsmerkmale

Entsprechend unserer theoretischen Überlegungen beziehen wir im Folgenden unterschiedliche, in der Literatur geläufige Persönlichkeitskonstrukte ein, um die leistungsnahe Persönlichkeit der Heranwachsenden in ihrer Breite beschreiben zu können. Diese ordnen wir in zwei unterschiedliche Bereiche, die wir mit „Ich-Stärke“ und „Leistungsvertrauen“ bezeichnen (s. Kap. 3, Abb. 3.1). Anhand der einzelnen Konstrukte kann die leistungsnahe Persönlichkeit der Jugendlichen differenziert beschrieben werden. Für zusammenfassende Analysen ist es dagegen hilfreich, aufgrund bestimmter inhaltlicher Überlegungen (z.B. in Anlehnung an Fend, 1997) verschiedene Konstrukte zu den beiden übergreifenden Bereichen „Ich-Stärke“ und „Leistungsvertrauen“ zu bündeln. Da die einzelnen Konstrukte über Fragebogen-Items erfasst wurden, bedarf es einer eingehenden Überprüfung der angenommenen Dimensionierung in Konstrukte (Skalierung) sowie der beiden übergreifenden Bereiche. Diese Überprüfung wird im Folgenden beschrieben.

Skalen der Ich-Stärke

Um die einzelnen leistungsnahe Persönlichkeitskonstrukte zu erfassen, wurden in der AIDA-Studie einige Selbstkonzepte erhoben: der Selbstwert, das Selbstkonzept des Aussehens, die Anerkennung durch die Mitschüler sowie das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit. Diese vier Konstrukte bildeten gemeinsam einen Fragebereich im Fragebogen und wurden eingeleitet mit der Frage „Wie schätzt du dich selber ein?“. Die Items der unterschiedlichen Selbstkonzeptkonstrukte waren in diesem Fragebereich in einer (intendiert) ungeordneten Reihenfolge aufgeführt. Vorgegeben war ein vierstufiges Antwortformat: „ja, trifft voll und ganz zu“ (3), „trifft eher zu“ (2), „trifft eher nicht zu“ (1) und „nein, trifft überhaupt nicht zu“ (0). Tabelle 6.15 enthält dazu Angaben (das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit wird weiter unten dargestellt, s. Tab. 6.17).

Tabelle 6.15: Items der Skalen „Selbstwert“, „Selbstkonzept des Aussehens“ und „Anerkennung durch die Mitschüler“

<i>Item-Text</i>	<i>Erhoben in Klasse</i>
Selbstwert (nach Rosenberg, vgl. Jerusalem, 1983)	
1. Ich denke oft, dass ich zu überhaupt nichts taue. (-)	7/8/9
2. Manchmal komme ich mir wirklich nutzlos vor. (-)	7/8/9
3. Ich fühle mich oft unglücklich. (-)	7/8/9
4. Im Großen und Ganzen halte ich mich für einen Versager. (-)	7/8/9
Selbstkonzept des Aussehens (z.B. Fend 2003)	
1. Ich bin ganz zufrieden mit meinem Aussehen.	8/9
2. Ich bin ganz zufrieden mit meiner körperlichen Entwicklung.	8/9
3. Andere Jugendliche finden, dass ich gut aussehe.	8/9
4. Manchmal beneide ich andere in der Klasse, die besser aussehen als ich. (-)	8/9
Anerkennung durch die Mitschüler	
1. Ich kann machen, was ich will, irgendwie komme ich bei meinen Klassenkameraden nicht an. (-)	8/9
2. Ich fühle mich in der Klasse manchmal als Außenseiter. (-)	8/9
3. Wenn andere in den Pausen etwas zusammen machen, werde ich häufig nicht beachtet. (-)	8/9
4. Bei meinen Mitschülern bin ich ziemlich angesehen.	8/9

Anmerkung: (-) Item wurde für die Skalenbildung umgepolt.

Die weiteren Skalen, welche wir dem Bereich der Ich-Stärke zuordnen, beziehen sich jeweils auf negative Ausprägungen. Da wir die Ich-Stärke jedoch positiv ausgerichtet betrachten wollen, polen wir die jeweiligen Items und damit auch die mit den Skalen verbundenen Konstrukte um (d.h. „Geringe Besorgtheit“ statt „Besorgtheit“ usw.).

Für die Erfassung der geringen schulbezogenen Hilflosigkeit wurde die gleichnamige Skala von Schwarzer (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999) in verkürzter Fassung verwendet. Sie besteht aus drei Items (vgl. Tab. 6.16). Das Antwortformat dieser Skala ist vierstufig: „nein, trifft überhaupt nicht zu“ (0), „trifft eher nicht zu“ (1), „trifft eher zu“ (2), „ja, trifft voll und ganz zu“ (3). Die drei Items gehören zu einem breiten Fragebereich im AIDA-Fragebogen und wurden eingeleitet mit der Frage: „Was denkst du über deine Schule und deine Klasse?“

Für die Erfassung der Besorgtheit als einem wichtigen Aspekt der Leistungsängstlichkeit wurden im AIDA-Projekt Items von Sarason und Mitarbeiter (Sarason, 1960; Sarason, Davidson, Lighthall & Waite, 1958; Sarason, Davidson, Lighthall, Waite & Ruebush, 1971) verwendet. Ihr Antwortformat ist dichotom: „Ja“ (1) und „Nein“ (0). Die Einleitungsfrage zu den Item-Texten lautete: „Wie schätzt du dich selbst ein?“ Für das hier verfolgte Anliegen wurden drei Items ausgewählt, die der *worry*-Komponente der Leistungsangst angehören (vgl. Tab. 6.16).

Ferner wurden die Jugendlichen zu psychosomatischen Beschwerden befragt. Eingeleitet wurde der Fragebereich mit der Frage „Kam es in den letzten Wochen und Monaten vor, dass...“. Tabelle 6.16 zeigt die aus der Skala „Beschwerden“ ausgewählten Items. Das Antwortformat dieser Items ist vierstufig: „nein, trifft überhaupt nicht zu“ (0), „trifft eher nicht zu“ (1), „trifft eher zu“ (2), „ja, trifft voll und ganz zu“ (3).

Auch zum Bereich des *coping* wurden die Heranwachsenden im AIDA-Projekt befragt. Entsprechende Items, die die Haltung, Probleme nicht aktiv anzugehen, sondern zu meiden, erfassen, wurden von Seiffge-Krenke (1989) übernommen. Die hier ausgewählten Items zeigt ebenfalls Tabelle 6.16. Das Antwortformat ist vierstufig: „häufig“ (3), „manchmal“ (2), „selten“ (1), „nie“ (0). Eingeleitet wurde der Fragebereich mit der Frage: „Was machst du, wenn du in der Schule Probleme hast?“

Tabelle 6.16: Items der Skalen „Schulbezogene Hilflosigkeit“, „Besorgtheit“, „Beschwerden“ und „Problemmeidung“

<i>Item-Text</i>	<i>Erhoben in Klasse</i>
Schulbezogene Hilflosigkeit	
1. Auch wenn ich genau weiß, wann wir eine Arbeit schreiben, weiß ich nicht, wie ich eine gute Note erreichen soll. (-)	8/9
2. Es lohnt sich nicht, für eine Klassenarbeit zu üben, da ich sie doch verhaue. (-)	8/9
3. Egal, ob ich mich anstrengende oder nicht, meine Noten werden davon auch nicht besser. (-)	8/9
Besorgtheit/Leistungsängstlichkeit	
1. Wenn du abends im Bett liegst, machst du dir dann manchmal Sorgen, wie du am nächsten Tag im Unterricht abschneiden wirst? (-)	7/8/9
2. Machst du dir auf dem Schulweg manchmal Sorgen, die Lehrerin/der Lehrer könnte heute nachprüfen, wie gut du in der Schule bist? (-)	7/8/9
3. Hast du manchmal Angst, am nächsten Tag in die Schule zu gehen? (-)	8/9
Psychosomatische Beschwerden	
1. ...du Magenschmerzen hattest? (-)	7/8/9
2. ...es dir schwindlig war? (-)	7/8/9
3. ...du sehr starke Kopfschmerzen hattest? (-)	8/9
Problemmeidung	
1. Ich versuche, mich von den Problemen abzulenken. (-)	7/9
2. Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu vertreiben. (-)	9
3. Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre. (-)	7/9

Anmerkung: (-) Item wurde für die Skalenbildung umgepolt.

Skalen des Leistungsvertrauens

Zu dem Bereich des Leistungsvertrauens zählen wir drei Konstrukte: die Wertschätzung schulischer Leistungen (Dickmeis, 1997), das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (in Anlehnung an Meyer, 1972) und die Erfolgszuversicht. Letztere wird in Form der Leistungsmotivationsskala „Hoffnung auf Erfolg“ aus der von Gjesme und Nygard

(1970) entwickelten *Achievement Motive Scale* (AMS) in einer deutschen Übersetzung von Göttert und Kuhl (1980) erfasst. Sämtliche Items haben eine positive Ausrichtung und weisen ein vierstufiges Antwortformat auf.

Tabelle 6.17: Items der Skalen „Wert Leistung Schule“, „Erfolgszuversicht“ und „Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit“

<i>Item-Text</i>		<i>Erhoben in Klasse</i>
Wert Leistung Schule		
1.	In der Schule erfolgreich sein.	7/8/9
2.	In der Schule gut mitzukommen.	7/8/9
3.	In der Schule gute Zensuren erreichen.	7/8/9
Erfolgszuversicht		
1.	Es macht mir Spaß, an Problemen zu arbeiten, die für mich ein bisschen schwierig sind.	8/9
2.	Mir gefallen Probleme, von denen ich nicht genau weiß, ob ich sie schaffe.	8/9
3.	Ich möchte gern vor eine etwas schwierige Aufgabe gestellt werden.	8/9
Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit		
1.	Ich habe den Eindruck, dass ich klüger bin als andere in meinem Alter.	7/8/9
2.	Sehr viele Dinge kann ich besser als andere in meinem Alter.	7/8/9
3.	Manchmal fühle ich mich anderen überlegen und glaube, dass sie manches von mir lernen könnten.	7/8/9
4.	Wenn ich mich darauf konzentriere, kann ich alles lernen.	7/8/9

Die Items zur Wertschätzung schulischer Leistungen wurden mit der Frage eingeleitet „Jeder Mensch hat seine eigene Meinung zu verschiedenen Dingen im Leben. Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge?“ und das Antwortformat lautete: „sehr wichtig“ (3), „ziemlich wichtig“ (2), „etwas wichtig“ (1), „gar nicht wichtig“ (0). Die Einleitungsfrage zu den Items zur Erfolgszuversicht lautete: „Wie ist es bei dir?“, diejenige zu den Items zum Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit: „Wie schätzt du dich selber ein?“. Alle Items weisen das folgende Antwortformat auf: „trifft voll und ganz zu“ (3), „trifft eher zu“ (2), „trifft eher nicht zu“ (1), „trifft überhaupt nicht zu“ (0).

Die Items zum „Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit“ stammen aus dem Fragebogen zur Erfassung des Selbstkonzepts der Begabung von Meyer (1972). Es handelt sich um Items, die eine eher generelle Einschätzung der eigenen intellektuellen Fähigkeiten erfassen, wobei alle Aussagen explizit eine soziale Vergleichsperspektive beinhalten. Dies ist zu beachten, da sich die Items anderer Selbstkonzept-Skalen, z.B. die von Eder (1996) oder Pekrun (1983; 1985a) verwendete Skala „Allgemeines Fähigkeits-Selbstkonzept“, ausschließlich auf die eigene Person beziehen und frei von unmittelbaren Aussagen zu einer sozialen Vergleichsperspektive sind.

6.2.2 Konfirmatorische Faktorenanalysen

Um die Faktorenstruktur der leistungsnahen Persönlichkeitskonstrukte empirisch zu überprüfen, wurden für jeden Erhebungszeitpunkt getrennt konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) durchgeführt. Vor der Datenanalyse in Mplus wurden die Items gemäß der Angaben in den Tabellen 6.15 bis 6.17 umgepolt. Die Ergebnisse der drei für die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte jeweils separat durchgeführten CFA sind in Tabelle 6.18 aufgeführt. Wir beurteilen die Anpassung des jeweils spezifizierten Modells vor allem anhand der Indikatoren RMSEA und SRMR, da diese bei großen Stichproben empfohlen werden (vgl. Kap. 7). Gemessen daran, dass ein RMSEA unter .06 und ein SRMR unter .05 für eine sehr gute Passung eines spezifizierten Modells sprechen (Hu & Bentler, 1999), kann die angenommene Dimensionierung als bestätigt gelten.

Tabelle 6.18: Modellfit-Statistiken der konfirmatorischen Faktorenanalysen

	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
	<i>6-Faktorenmodell</i>	<i>9-Faktorenmodell</i>	<i>10-Faktorenmodell</i>
<i>N</i>	2917	3262	3327
χ^2 (df)	681.62 (110)	2553.46 (407)	3074.96 (492)
p (χ^2)	.000	.000	.000
<i>CFI / TLI</i>	.940 / .926	.911 / .898	.908 / .895
<i>RMSEA</i>	.042	.040	.040
<i>SRMR</i>	.044	.049	.050

Einen weiteren wichtigen Einblick in die Faktorenstruktur liefern die Ladungsmuster der spezifizierten Faktoren. Die Tabellen 6.19 bis 6.21 zeigen diese für die jeweilige CFA bzw. den Erhebungszeitpunkt. Die standardisierten Schätzungen verdeutlichen, dass die Items insgesamt mittelmäßige bis gute Indikatoren darstellen. Der Ausschluss einzelner Items könnte durchaus aufgrund vergleichsweise niedriger Ladung begründet werden (vgl. z.B. das vierte Item des Faktors „Selbstkonzept Leistungsfähigkeit“). Da dadurch jedoch die theoretisch begründete inhaltliche Breite eines solchen Konstrukts geschmälert würde, verzichten wir auf die entsprechende Ausklammerung.

Tabelle 6.19: Faktorielle Struktur der Items der leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale in Klasse 7 (standardisierte Lösung)

Ich-Stärke							
<i>Selbstwert</i>		<i>Besorgtheit</i>		<i>Beschwerden</i>		<i>Problemmeidung</i>	
sw71	.810	la71	.510	be71	.682	pa71	.585
sw72	.706	la72	.524	be72	.642	pa72	.553
sw73	.612						
sw74	.740						
Leistungsvertrauen							
<i>Wert Leistung Schule</i>				<i>Selbstkonzept Leistungsfähigkeit</i>			
wl71		.743		sk71		.705	
wl72		.775		sk72		.696	
wl73		.760		sk73		.606	
				sk74		.320	

Tabelle 6.20: Faktorielle Struktur der Items der leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale in Klasse 8 (standardisierte Lösung)

Ich-Stärke											
Selbstwert		Selbstkonzept Aussehen		Anerkennung Mitschüler		Schulbez. Hilflosigkeit		Besorgtheit		Beschwerden	
sw81	.786	sa81	.707	sm81	.825	se81	.671	la81	.501	be81	.675
sw82	.730	sa82	.662	sm81	.753	se82	.619	la82	.504	be82	.651
sw83	.671	sa83	.512	sm81	.734	se83	.768	la83	.573	be83	.667
sw84	.719	sa84	.550	sm81	.563						
Leistungsvertrauen											
Wert Leistung Schule				Erfolgszuversicht				Selbstkonzept Leistungsfähigkeit			
wl81		.746		he81		.680		sk81		.738	
wl82		.730		he82		.645		sk82		.765	
wl83		.857		he83		.611		sk83		.630	
								sk84		.356	

Tabelle 6.21: Faktorielle Struktur der Items der leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale in Klasse 9 (standardisierte Lösung)

Ich-Stärke													
Selbstwert		Selbstkonzept Aussehen		Anerkennung Mitschüler		Schulbez. Hilflosigkeit		Besorgtheit		Beschwerden		Problem- meidung	
sw91	.804	sa91	.712	sm91	.825	se91	.683	la91	.555	be91	.689	pa91	.642
sw92	.748	sa92	.672	sm91	.738	se92	.666	la92	.551	be92	.664	pa92	.622
sw93	.677	sa93	.499	sm91	.750	se93	.753	la93	.537	be93	.659	pa93	.517
sw94	.700	sa94	.552	sm91	.541								
Leistungsvertrauen													
Wert Leistung Schule				Erfolgszuversicht				Selbstkonzept Leistungsfähigkeit					
wl91		.785		he91		.692		sk91		.753			
wl92		.739		he92		.668		sk92		.766			
wl93		.888		he93		.631		sk93		.661			
								sk94		.374			

Die Interkorrelationen in den Tabellen 6.22 bis 6.24 verdeutlichen, dass die einzelnen Konstrukte insgesamt eher mäßig miteinander zusammenhängen. Die Zustimmung zum einen Konstrukt geht daher nicht zwangsläufig mit einer Zustimmung zu einem anderen Konstrukt einher. Allerdings sind Korrelationen in mittlerer Höhe vor allem zwischen jenen Konstrukten zu finden, die wir der Ich-Stärke zuordnen.

Tabelle 6.22: Interkorrelationen der Konstrukte in Klasse 7

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Selbstwert					
(2) Besorgtheit	.371				
(3) Beschwerden	.328	.209			
(4) Problemmeidung	.457	.296	.283		
(5) Wert Leistung Schule	.073	-.187	.062	-.012	
(6) Selbstkonzept Leistungsfähigkeit	.183	.063	.010	.020	.244

Tabelle 6.23: Interkorrelationen der Konstrukte in Klasse 8

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Selbstwert								
(2) Selbstkonzept Aussehen	.557							
(3) Anerkennung durch Mitschüler	.685	.458						
(4) Schulbezogene Hilflosigkeit	.407	.161	.209					
(5) Besorgtheit	.464	.259	.269	.254				
(6) Psychosomatische Beschwerden	.375	.190	.106	.255	.361			
(7) Wert Leistung Schule	.034	.063	.030	.241	-.170	.073		
(8) Erfolgszuversicht	.136	.166	.007	.214	.112	.032	.191	
(9) Selbstkonz. Leistungsfähigkeit	.192	.410	.048	.152	.048	.106	.201	.392

Tabelle 6.24: Interkorrelationen der Konstrukte in Klasse 9

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Selbstwert									
(2) Selbstkonzept Aussehen	.553								
(3) Anerkennung Mitschüler	.706	.399							
(4) Schulbezog. Hilflosigkeit	.439	.190	.258						
(5) Besorgtheit	.414	.326	.235	.289					
(6) Beschwerden	.391	.240	.128	.252	.362				
(7) Problemmeidung	.332	.221	.199	.300	.254	.224			
(8) Wert Leistung Schule	.099	.042	.091	.211	-.145	.055	.029		
(9) Erfolgszuversicht	.126	.176	.011	.218	.103	.098	.196	.122	
(10) Selbstk. Leistungsfähig.	.170	.386	.035	.153	.145	.138	.054	.120	.435

6.2.3 Reliabilitätsstatistik

Nachdem die faktorielle Struktur der Fragebogen-Items hinsichtlich der Zuordnung zu den einzelnen Konstrukten empirisch bestätigt werden konnte, interessieren nun die jeweiligen Reliabilitätskennwerte der einzelnen Skalen. Diese sowie weitere Skalenkennwerte enthält Tabelle 6.25. Vor Berechnung der Reliabilitäten und der weiteren Skalenkennwerte wurden fehlende Werte auf Itemebene imputiert (vgl. den Abschn. zum Umgang mit fehlenden Werten in Kap. 7).

Tabelle 6.25: Reliabilitäten und Kennwerte der leistungsnahen Persönlichkeitsskalen

Skala	Klasse	Anzahl Items	α	N	M	SD	Min	Max
Selbstwert	7	4	.80	2912	2.22	.60	0	3
	8	4	.81	3236	2.12	.64	0	3
	9	4	.82	3306	2.06	.64	0	3
Selbstkonzept des Aussehens	8	4	.70	3237	1.80	.59	0	3
	9	4	.70	3305	1.85	.58	0	3
Anerkennung durch Mitschüler	8	4	.82	3240	2.16	.60	0	3
	9	4	.81	3309	2.20	.58	0	3
Schulbezogene Hilflosigkeit	8	3	.73	3257	2.05	.66	0	3
	9	3	.74	3324	2.07	.66	0	3
Besorgtheit/ Leistungsangst	7	2	.43	2917	0.60	.39	0	1
	8	3	.54	3252	0.68	.33	0	1
	9	3	.56	3308	0.69	.33	0	1
Beschwerden	7	2	.61	2811	1.91	.89	0	3
	8	3	.71	3227	1.89	.85	0	3
	9	3	.71	3311	1.91	.85	0	3
Problemmeidung	7	2	.50	2873	1.46	.78	0	3
	9	3	.62	3288	1.46	.69	0	3
Wert Leistung Schule	7	3	.81	2885	2.37	.55	0	3
	8	3	.82	3250	2.30	.59	0	3
	9	3	.84	3321	2.28	.61	0	3
Erfolgszuversicht	8	3	.69	3192	1.38	.63	0	3
	9	3	.71	3304	1.49	.61	0	3
Selbstkonzept Leistungsfähigkeit	7	4	.67	2914	1.48	.52	0	3
	8	4	.72	3239	1.50	.58	0	3
	9	4	.73	3307	1.56	.58	0	3

6.2.4 Dimensionierung in „Ich-Stärke“ und „Leistungsvertrauen“

Nach der faktorenanalytischen Überprüfung der Konstrukte, anhand derer die leistungsnah Persönlichkeit der Jugendlichen differenziert beschrieben werden kann, und der Bestimmung der Reliabilitäten geht es nun darum, aufgrund bestimmter inhaltlicher Überlegungen die einzelnen Konstrukte zu den beiden übergreifenden Bereichen „Ich-Stärke“ und „Leistungsvertrauen“ zu bündeln. Die Möglichkeit, die einzelnen Konstrukte zu einem der beiden Bereiche zuzuordnen, wie es in Abbildung 3.1 dargestellt ist, wird zunächst in konfirmatorischen Faktorenanalysen mit latenten Variablen zweiter Ordnung für jeden Erhebungszeitpunkt geprüft. Anschließend erfolgt eine Skalierung der beiden Skalen mithilfe der *Item-Response-Theorie*.

Die konfirmatorischen Faktorenanalysen weisen zu jedem der drei Zeitpunkte einen akzeptablen Fit auf (vgl. Tab. 6.26). Die beiden latenten Variablen höherer Ordnung korrelieren eher niedrig (Klasse 7: $\phi = .194$, Klasse 8: $\phi = .334$, Klasse 9: $\phi = .366$). Dagegen fallen die Faktorladungen der latenten Variablen zweiter Ordnung insgesamt deutlich höher aus (vgl. Tab. 6.27).

Tabelle 6.26: Modellfit-Statistiken der konfirmatorischen Faktorenanalysen mit den latenten Variablen „Ich-Stärke“ und „Leistungsvertrauen“ zweiter Ordnung

	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
<i>N</i>	2917	3262	3327
χ^2 (df)	755.08 (118)	3441.69 (435)	4134.13 (528)
<i>p</i> (χ^2)	.000	.000	.000
<i>CFI</i> / <i>TLI</i>	.933 / .923	.857 / .867	.871 / .863
<i>RMSEA</i>	.043	.046	.045
<i>SRMR</i>	.048	.067	.068

Tabelle 6.27: Faktorielle Struktur der beiden latenten Variablen „Ich-Stärke“ und „Leistungsvertrauen“ zweiter Ordnung (standardisierte Lösung)

	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen		
Klasse	7	8	9	7	8	9
Selbstwert	.812	.835	.822			
Selbstkonzept des Aussehens	-	.752	.749			
Annerkennung durch die Mitschüler	-	.693	.673			
Schulbezogene Hilfflosigkeit	-	.404	.465			
Besorgtheit	.464	.482	.490			
Beschwerden	.414	.365	.411			
Problemmeidung	.570	-	.387			
Wert Leistung Schule				.259	.381	.354
Erfolgszuversicht				-	.384	.388
Selbstkonzept Leistungsfähigkeit				.939	.759	.726

Anmerkung: - zu diesem Zeitpunkt nicht erfasst.

Skalierung über drei Zeitpunkte

Die konfirmatorischen Faktorenanalysen mit latenten Variablen zweiter Ordnung erlauben also zu jedem der drei Erhebungszeitpunkte eine Zuordnung der leistungsnahen Persönlichkeitsmerkmale zu den beiden Bereichen „Ich-Stärke“ und „Leistungsvertrauen“. Für längsschnittliche Analysen mit dem AIDA-Datensatz stellt sich dabei die besondere Herausforderung, dass nur ein Teil der leistungsnahen Persönlichkeitsmerkmale zu allen Erhebungszeitpunkten erhoben wurde, während einige nur zu einem oder zu zwei Zeitpunkten erfasst wurden (vgl. Tab. 6.28). Mit einer einfachen Summierung der leistungsnahen Persönlichkeitsmerkmale zu jedem Zeitpunkt erhält man daher Personenwerte für die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen der

Schüler/innen, die man über verschiedene Erhebungszeitpunkte nicht vergleichen kann. Veränderungen der Werte über die Zeit können auf diese Weise nicht untersucht werden.

Tabelle 6.28: Bereiche und Konstrukte leistungsnaher Persönlichkeitsmerkmale

		Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
<i>Ich-Stärke</i>	Selbstwert	x	x	x
	Selbstkonzept des Aussehens	-	x	x
	Anerkennung durch die Mitschüler	-	x	x
	Schulbezogene Hilflosigkeit	-	x	x
	Besorgtheit	x	x	x
	Beschwerden	x	x	x
	Problemmeidung	x	-	x
<i>Leistungsvertrauen</i>	Wert Leistung Schule	x	x	x
	Erfolgszuversicht	-	x	x
	Selbstkonzept Leistungsfähigkeit	x	x	x

Anmerkung: x = erhoben, - = nicht erhoben

Dieser Herausforderung kann mit einer Umstrukturierung der Daten begegnet werden, in der die Werte in den identischen Variablen derselben Person zu unterschiedlichen Messzeitpunkten als Werte in identischen Variablen unterschiedlicher Personen gehandhabt werden. Technisch gesehen erfolgt eine Umstellung der Daten, wie es in Abbildung 6.3 veranschaulicht ist. Die Werte der Fälle A, B, C usw. aus den Erhebungen in Klasse 7, 8 und 9 werden untereinander gestellt, so dass die neue Datenmatrix nur „einen“ Messzeitpunkt mit den „Fällen“ A, B, C, A', B', C', A'', B'', C'' usw. enthält. Mithilfe einer Skalierung nach der *Item-Response*-Theorie (IRT) kann nun für jeden „Fall“ ein unabhängiger Personenparameter geschätzt werden, der auf einer *gemeinsamen* Skala abgetragen wird und daher im Anschluss (nach Rückumwandlung der Datenstruktur) über mehrere Erhebungszeitpunkte vergleichbar ist.

Dieses Verfahren besitzt einen sehr großen Vorteil: Fehlende Werte auf einzelnen Items, die zustande gekommen sind, weil die entsprechenden Items zum jeweiligen Messzeitpunkt nicht eingesetzt wurden, dürfen – ähnlich einem *Multi-Matrix-Design* bei Leistungstests – als zufällig fehlende Werte aufgefasst werden. Die für die Skalierung genutzte Software *Conquest* (Wu et al., 1997; Wu, 1997) weist jedem Item aufgrund seiner „Lösungsquote“ einen Schwierigkeitsparameter und jeder befragten bzw. virtuellen Person entsprechend dem gezeigten Antwortverhalten einen Personenparameter zu. In die Analyse der „Ich-Stärke“ werden letztlich 24 Items einbezogen, 21 davon mit mehrstufiger (Werte 0, 1, 2 und 3) und drei mit dichotomer (Werte 0, 1) Ausprägung. Konventionell werden bei einer IRT-Skalierung jene Items ausgeschlossen, die bei einer der angestrebten Skalierungen keinen zufriedenstellenden Fit aufweisen (*Weighted Mean Square* < 0.80 bzw. > 1.20, vgl. Adams, 2002; Bond &

Fox, 2007). In den hier durchgeführten Analysen weisen die Items jeweils einen Fit innerhalb dieses Bereiches auf, so dass ein Ausschluss einzelner Items nicht notwendig ist. Die Streuung der Itemschwierigkeiten der „Ich-Stärke“ und des „Leistungsvertrauens“ in Relation zu den Personenparametern kann als gut bezeichnet werden, da die Verteilung der Itemschwierigkeiten gut der Streuung der Personenparameter folgt (vgl. Abb. 6.4 und 6.5). Die Itembeispiele in den Abbildungen 6.4 und 6.5 sowie die Angaben zu ihrer jeweiligen Itemschwierigkeit verdeutlichen auch die hinreichende inhaltliche Validität der beiden Skalen.

Abbildung 6.3: Veranschaulichung der Datenstruktur bei Bildung von virtuellen Fällen mit Daten aus drei Messzeitpunkten

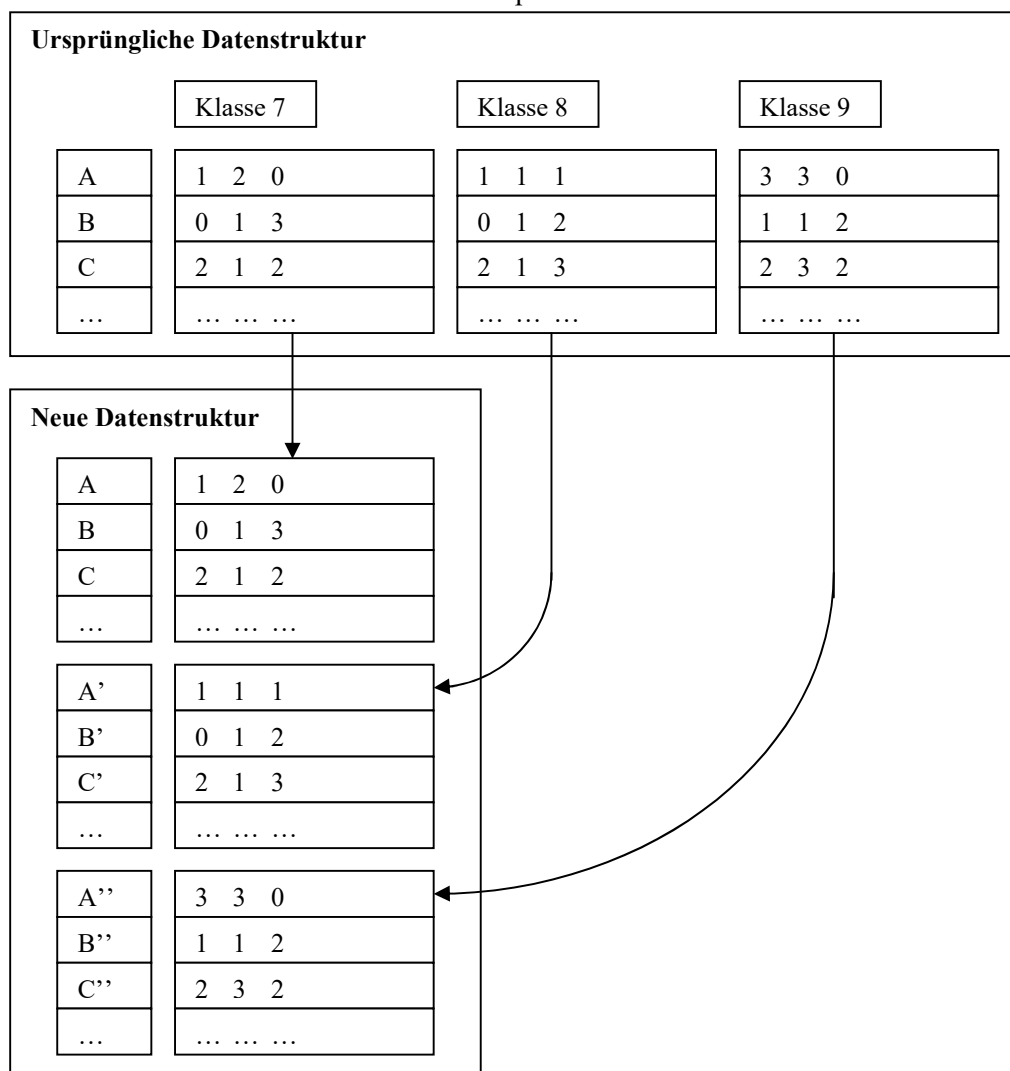


Abbildung 6.4: Streuung der Item-Schwierigkeiten (rechte Seite) in Relation zu den Personenparametern (linke Seite) für die Gesamtskala „Ich-Stärke“. Ein X entspricht 64.0 Fällen

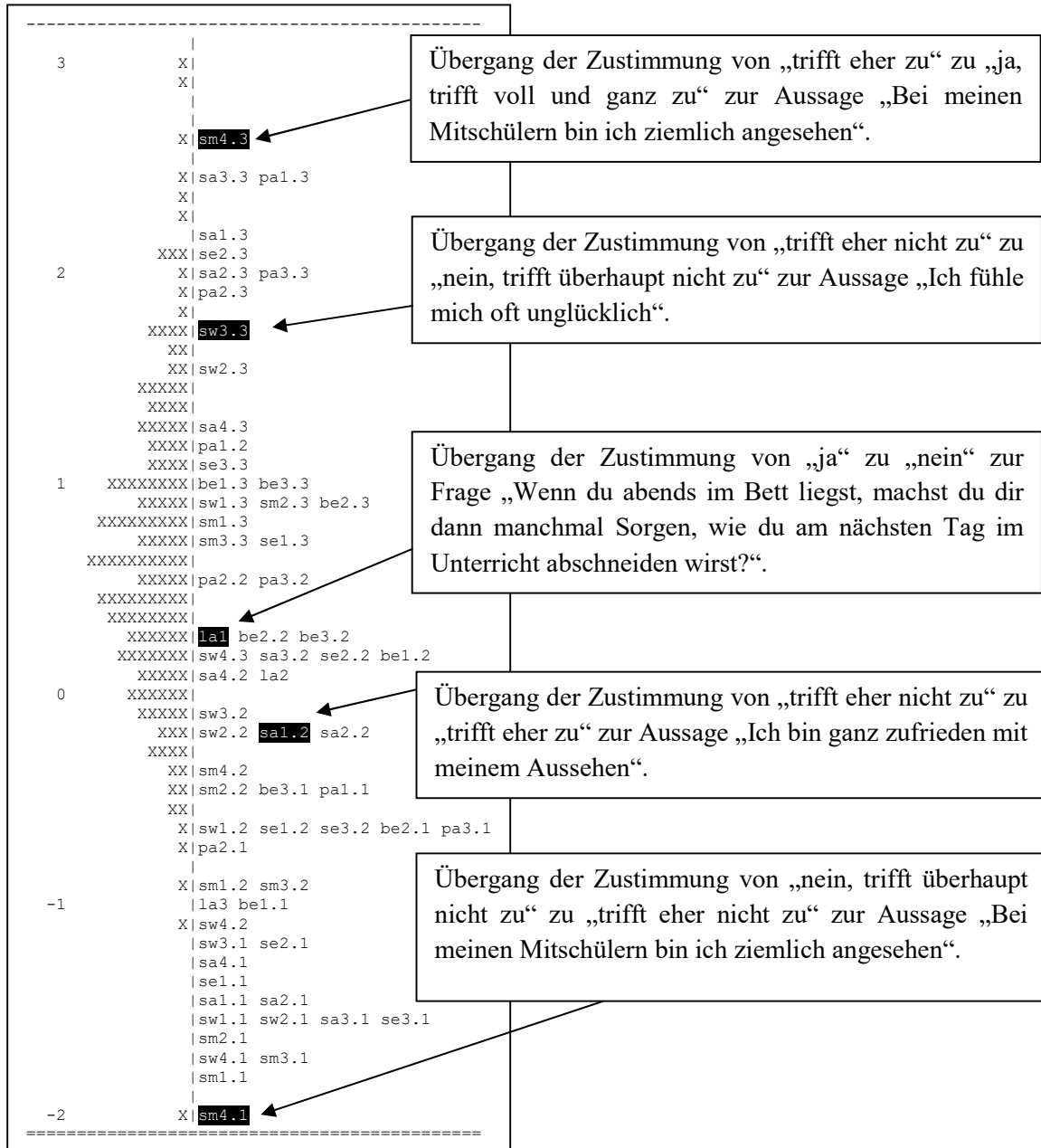
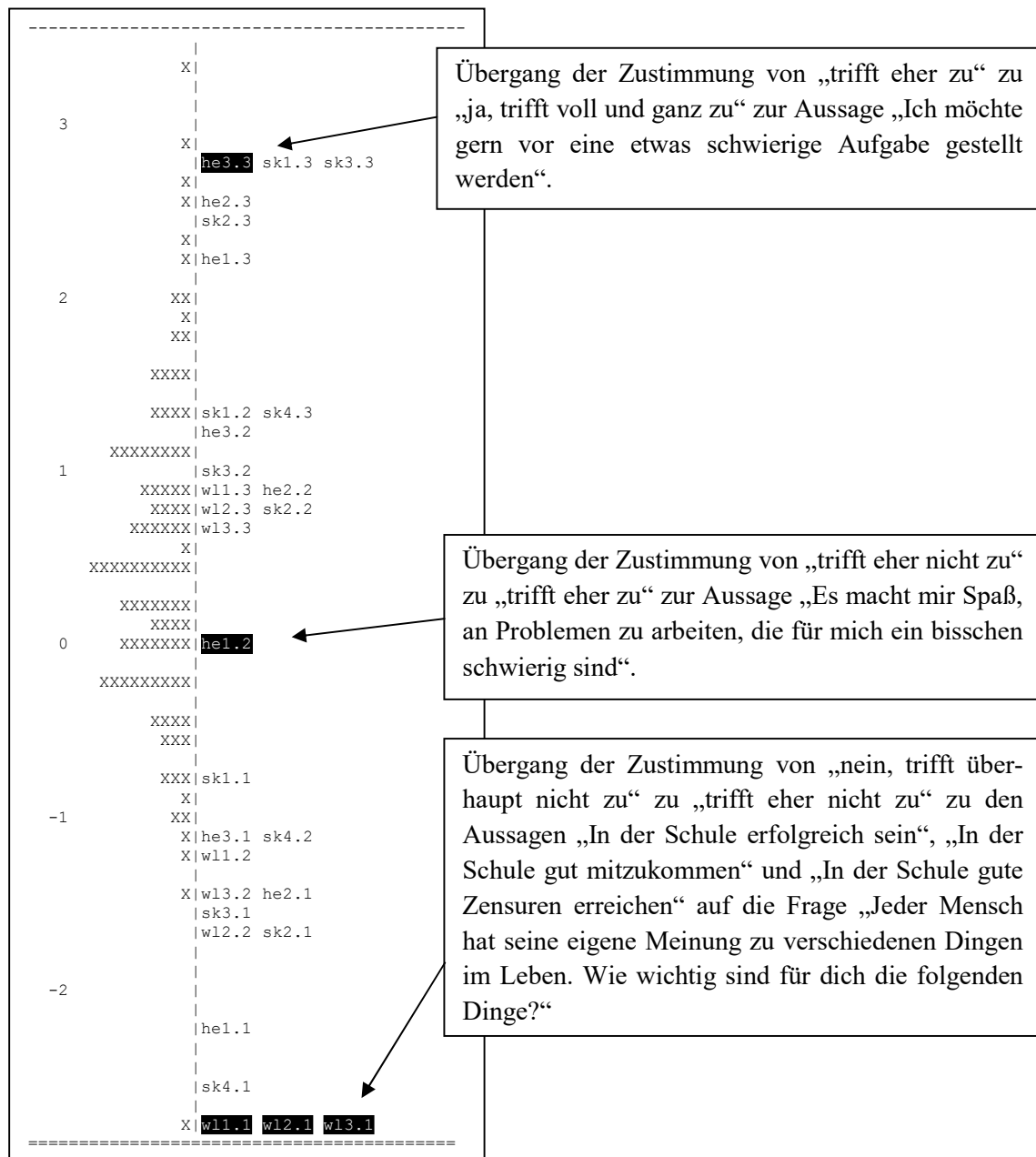


Abbildung 6.5: Streuung der Item-Schwierigkeiten (rechte Seite) in Relation zu den Personenparametern (linke Seite) für die Gesamtskala „Leistungsvertrauen“. Ein X entspricht 97.6 Fällen



Reliabilität

Die WLE-Reliabilitäten der beiden Skalen fallen zufriedenstellend aus: Für die Ich-Stärke beträgt sie .771, für das Leistungsvertrauen .712. Die aus diesen Skalierungen zu beziehenden numerischen Werte können somit für die nachfolgenden Datenauswertungen genutzt werden.

6.3 Erträge

6.3.1 Schulnoten

Im Projekt AIDA wurden zu jedem Messzeitpunkt die Halbjahresnoten des laufenden Schuljahres sowie die Endnoten des vorhergehenden Schuljahres als Indikatoren für die Schulleistungen erfasst. Dabei wurden die Schulnoten nicht über Selbstauskünfte der Schüler/innen erhoben, sondern direkt aus den Schülerakten übertragen. Für den vorliegenden Band fokussieren wir auf die Endnoten des jeweiligen Schuljahres. Um eine Vergleichbarkeit der Schulnoten der Gesamtschüler/innen mit den Schulnoten der Schüler/innen des dreigliedrigen Schulsystems zu gewährleisten, wurden die Schulnoten des Fega-Systems⁴ der Gesamtschulen mit Hilfe einer Umrechnungstabelle in allgemeine Notenstufen transformiert. Tabelle 6.29 gibt die benutzte Umrechnungstabelle wieder.

Tabelle 6.29: Umrechnungstabelle zur Transformierung der Schulnoten des Fega-Systems der Gesamtschulen in allgemeine Notenstufen (Senatsverwalt. Berlin, 2007)

Kurszugehörigkeit					allgemeine Notenstufen	
Punkte	F	E	G	A		Punkte
15	1					15
14					1	14
13	2	1				13
12						12
11	3	2	1		2	11
10						10
9	4	3	2	1		9
8					3	8
7	5	4	3	2		7
6						6
5	6	5	4	3	4	5
4						4
3		6	5	4		3
2					5	2
1			6	5		1
0				6	6	0

Anmerkungen: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = ausreichend, 5 = mangelhaft, 6 = ungenügend; F = Fortgeschrittenenkurs, E = Erweiterungskurs, G = Grundkurs, A = Aufbaukurs.

⁴ In Berliner Gesamtschulen existiert das vierstufige „Fega-Modell“, in dem zwischen GA-Kurs (Grundkurs) und EF-Kurs (Erweiterungskurs) unterschieden wird. Bei hoher Schülerfrequenz einer Schule kann dabei noch einmal in separate F-, E-, G- und A-Kurse getrennt werden. F steht für Fortgeschrittenen-, E für Erweiterungs-, G für Grund- und A für Aufbaukurs.

Die Entwicklung der schulischen Noten über drei Messzeitpunkte (Klasse 7, 8 und 9) lässt sich im AIDA-Datensatz in den Fächern Deutsch (mündlich und schriftlich) und Mathematik verfolgen. In Klasse 7 wurde nicht direkt die Note im Fach Englisch, sondern es wurden die Noten in der ersten und zweiten Fremdsprache erhoben. In den meisten Fällen ist nicht mehr eindeutig zuzuordnen, welche Note für welche Sprache steht. Bezieht man nur die Messzeitpunkte in Klasse 8 und 9 ein, dann ist es möglich, mit den Noten aus den Fächern Deutsch (mündlich und schriftlich), Englisch (mündlich und schriftlich), Mathematik, Chemie und Physik zu arbeiten. Wir fokussieren im Folgenden daher lediglich auf die Schulnoten der Klasse 8 und 9.

Mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen überprüften wir die Struktur der Schulnoten in den einbezogenen Fächern. Andere Studien geben Anlass zur Vermutung, dass Sekundarstufenzeugnisse hauptsächlich auf folgende Faktoren zurückgehen: einen Fremdsprachen-, einen mathematisch-naturwissenschaftlichen und einen Sachfächerfaktor, wobei Deutsch anteilig auf dem ersten Faktor lädt (Langfeldt & Fingerhut, 1984; Sauer & Gamsjäger, 1996). Dies berücksichtigend stellten wir in unseren Strukturanalysen die Annahme einer eindimensionalen Schulnotenskala über alle Schulnoten hinweg einer zweidimensionalen gegenüber, die zwischen den Schulnoten im sprachlichen Bereich (Deutsch, Englisch) und im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (Mathematik, Chemie, Physik) unterscheidet. Ziel der Prüfung war es zu klären, welches der Modelle, das 1-Faktormodell oder das 2-Faktorenmodell, den empirischen Daten besser angepasst ist. Der Modellfit für die beiden Erhebungszeitpunkte (Klasse 8 und 9) ist in der Tabelle 6.30 aufgeführt (vgl. zu methodischen Hinweisen Kap. 7). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die 1-Faktorstruktur in Klasse 8 und 9 einen niedrigeren Fit aufweist als die 2-Faktorenstruktur. Allerdings sind die Fit-Maße für beide Modelle und Erhebungszeitpunkte niedrig. Einen weiteren wichtigen Einblick in die Faktorenstruktur liefern die Ladungsmuster der spezifizierten Faktoren. In der Tabelle 6.31 sind die standardisierten Schätzungen der Ladungen auf den Faktoren für die einzelnen Items, bezogen auf das 2-Faktorenmodell, dargestellt. Insgesamt sind die Schätzwerte mittel bis hoch. Somit stellen die Items gute Indikatoren für die beiden Faktoren dar. Die Interkorrelation der beiden Schulnoten-Skalen (standardisierte Lösung) ist in Klasse 8 ($r = .698$) und in Klasse 9 ($r = .633$) relativ hoch. Dies bedeutet, dass gute Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sehr häufig mit guten Noten in den sprachlichen Fächern einhergehen. Tabelle 6.32 enthält die Reliabilitätskennwerte der Skalen zu den Schulnoten sowie weitere Skalenkennwerte. Da die Reliabilitäten ausreichend hoch sind, kann die Skalenbildung akzeptiert werden.

Tabelle 6.30: Modellfit-Statistiken der konfirmatorischen Faktorenanalysen mit den latenten Variablen der Schulnoten

	Klasse 8		Klasse 9	
	1-Faktormodell	2-Faktorenmodell	1-Faktormodell	2-Faktorenmodell
<i>N</i>	3170	3170	3110	3110
χ^2 (df)	846.73 (14)	522.72 (13)	1214.22 (14)	573.80 (13)
<i>p</i> (χ^2)	.000	.000	.000	.000
<i>CFI</i> / <i>TLI</i>	.787 / .680	.870 / .789	.721 / .582	.870 / .790
<i>RMSEA</i>	.14	.11	.17	.12
<i>SRMR</i>	.07	.05	.09	.06

Tabelle 6.31: Faktorielle Struktur der Schulnoten in Klasse 8 und 9 (standardisierte Lösung)

Schulnoten							
Mathematik/ Naturwissenschaften Klasse 8		Sprachliche Fächer Klasse 8		Mathematik/ Naturwissenschaften Klasse 9		Sprachliche Fächer Klasse 9	
nomn81	.672	nosp81	.603	nomn94	.761	nosp95	.557
nomn82	.670	nosp82	.582	nomn95	.704	nosp96	.535
nomn83	.593	nosp83	.793	nomn96	.705	nosp97	.801
		nosp84	.799			nosp98	.804

Tabelle 6.32: Reliabilitäten und Kennwerte der Skalen zu den Schulnoten

Skala	Klasse	Anzahl Items	α	N	M	SD	Min	Max
Noten Mathematik/ Naturwissenschaften	8	3	.74	3170	3.04	.86	1	6
	9	3	.78	3131	3.19	.95	1	6
Noten Sprachliche- Fächer	8	4	.85	3171	3.18	.84	1	6
	9	4	.83	3110	3.24	.84	1	6

6.3.2 Schulfreude

Die Skala „Schulfreude“ bzw. die in der Literatur (vgl. Wieczerkowski et al., 1974) negativ gepolte Skala „Schulunlust“ wurde bereits in der BIJU-Studie (Baumert, Gruehn, Heyn, Köller & Schnabel, 1997) eingesetzt. Die im AIDA-Projekt verwendeten Items (vgl. Tab. 6.33) wurden zusammen mit Items zum Klassenklima präsentiert und mit der Frage eingeleitet: „Wie geht es dir, wenn du an die Schule denkst?“ Das Antwortformat war vierstufig: „nein, trifft überhaupt nicht zu“ (0), „trifft eher nicht zu“ (1), „trifft eher zu“ (2) und „ja, trifft voll und ganz zu“ (3).

Tabelle 6.33: Items der Skala „Schulfreude“

	<i>Item-Text</i>	<i>Erhoben in Klasse</i>
1.	Ich bin doch recht froh, dass ich noch zur Schule gehen kann.	8/9
2.	Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen müsste. (-)	8/9
3.	Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens misstrauisch. (-)	8/9

Anmerkung: (-) Items wurden für die Skalenbildung umgepolt.

Um die Faktorenstruktur der Items zur Schulfreude empirisch zu prüfen, wurden für jeden Erhebungszeitpunkt getrennt konfirmatorische Faktorenanalysen in Mplus gerechnet. Der Modellfit für die beiden Erhebungszeitpunkte ist in Tabelle 6.34 aufgeführt. Dieser fällt zum Teil nicht mehr akzeptabel aus (TLI und RMSEA). Die Indizes CFI sowie SRMR geben dennoch Anlass, nachfolgend das Konstrukt für weitere Analysen zu verwenden, wobei die damit erzielten Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden sollten.

Tabelle 6.34: Modellfit-Statistiken der konfirmatorischen Faktorenanalysen mit der latenten Variable der Schulfreude

	Klasse 8	Klasse 9
	<i>1-Faktormodell</i>	<i>1-Faktormodell</i>
<i>N</i>	3213	3090
χ^2 (df)	52.11 (1)	81.88 (1)
<i>p</i> (χ^2)	.000	.000
<i>CFI</i> / <i>TLI</i>	.967 / .900	.940 / .819
<i>RMSEA</i>	.126	.162
<i>SRMR</i>	.043	.049

Einen weiteren wichtigen Einblick in die Faktorenstruktur liefern die Ladungsmuster der spezifizierten Faktoren. In Tabelle 6.35 sind die standardisierten Schätzungen der Ladungen für die einzelnen Items dargestellt. Zum Teil stellen die Items mittelmäßige Indikatoren dar. Stellt man die Unterschiedlichkeit der Items in Rechnung sowie die Tatsache, dass in bisherigen Untersuchungen keine konfirmatorische Prüfung vorgenommen wurde, so kann man das Ergebnis der Faktorenbildung allerdings noch akzeptieren.

Der Reliabilitätskennwert der Skala „Schulfreude“ sowie weitere Skalenkennwerte sind Tabelle 6.36 zu entnehmen. Vor Berechnung der Reliabilitäten sowie der weiteren Skalenkennwerte wurden fehlende Werte auf Itemebene imputiert (vgl. den Abschn. zum Umgang mit fehlenden Werten, Kap. 7). Die Reliabilität der Skala „Schulfreude“ ist für die Erhebungszeitpunkte in Klasse 8 und 9 ausreichend hoch.

Tabelle 6.35: Faktorielle Struktur der Items zur Schulfreude in Klasse 8 und 9 (standardisierte Lösung)

Schulfreude 8		Schulfreude 9	
sf81	.798	sf91	.814
sf82	.711	sf92	.725
sf83	.507	sf93	.488

Tabelle 6.36: Reliabilitäten und Kennwerte der Skala „Schulfreude“

Skala	Klasse	Anzahl Items	α	N	M	SD	Min	Max
Schulfreude	8	3	.72	3257	1.85	.82	0	3
	9	3	.72	3320	1.87	.77	0	3

6.3.3 Geschlechtsrollenorientierung

Die Akzeptanz gesellschaftlich vorgegebener Geschlechterrollen, auch als normative Geschlechtsrollenorientierung bezeichnet, wurde im AIDA-Projekt mit einem Instrument geprüft, welches bereits im Rahmen von TUDrop (1984) sowie in der BIJU-Studie (Baumert et al., 1997) eingesetzt wurde. In der Skalendokumentation von BIJU (Baumert et al., 1997) werden zwei Subskalen, die „Traditionelle“ und die „Egalitäre Orientierung“ unterschieden. In der klassischen Studie zu Geschlechtsstereotypen von Williams und Best (1990), welche die *Sex Role Ideology Scale* von Kalin und Tilby (1978) verwendete, wurde ebenfalls ein traditionelles und ein egalitäres Rollenverständnis unterschieden. Durch Umpolung der Antworten zur traditionellen Orientierung wurde jedoch eine Gesamtskala gebildet, die den Grad des egalitären Rollenverständnisses ausdrückt.

Die im AIDA-Projekt verwendeten Items (vgl. Tab. 6.37) wurden mit der Frage eingeleitet: „Bist du auch dieser Meinung?“ Das Antwortformat war vierstufig, „nein, trifft überhaupt nicht zu (0), „trifft eher nicht zu“ (1), „trifft eher zu“ (2), „ja, trifft voll und ganz zu“ (3).

Tabelle 6.37: Items zur Geschlechtsrollenorientierung

<i>Item-Text</i>		<i>Erhoben in Klasse</i>
Traditionelle Orientierung		
1.	Es ist für Jungen wichtiger als für Mädchen, in der Schule gut zu sein.	8/9
2.	Im Allgemeinen sollte der Vater bei Familienentscheidungen mehr zu sagen haben als die Mutter.	8/9
3.	Für Kinder ist es besser, wenn die Mutter die Betreuung übernimmt und dafür im Beruf zurücksteckt.	8/9
4.	Für eine Frau ist es wichtiger, ihrem Mann bei der Karriere zu helfen, als selbst Karriere zu machen.	8/9
Egalitäre Orientierung		
1.	Männer sollten ruhig auch Berufe ergreifen, die traditionell Frauen vorbehalten sind.	8/9
2.	Wenn Frau und Mann beide berufstätig sind, sollten sie auch die Hausarbeit und Kindererziehung zu gleichen Teilen übernehmen.	8/9
3.	Frauen sollten auch traditionell männliche Berufe wie Ingenieur oder Schlosser ergreifen.	8/9
4.	Mädchen sollten die gleichen Freiheiten haben wie Jungen.	8/9
5.	Es ist egal, ob Vater <u>oder</u> Mutter die Betreuung der Kinder übernimmt und dafür im Beruf zurücksteckt.	8/9
6.	Männer sollten nicht nur auf beruflichen Erfolg aus sein, sondern auch ein gutes Familienleben als Erfolg ansehen.	8/9

Um die Faktorenstruktur der Geschlechtsrollenorientierung empirisch zu prüfen, wurden für jeden Erhebungszeitpunkt getrennt konfirmatorische Faktorenanalysen in Mplus gerechnet. Dabei wurde sowohl das von Williams und Best (1990) vorgeschlagene 1-Faktormodell als auch das in der BIJU-Studie (Baumert et al., 1997) realisierte 2-Faktorenmodell geprüft. Zur Prüfung des 1-Faktormodells wurden die Items der Skala „Traditionelle Orientierung“ umgepolt. Der Modellfit für die beiden Erhebungszeitpunkte ist in Tabelle 6.38 aufgeführt. Zu beiden Erhebungszeitpunkten ist der Fit des 1-Faktormodells niedriger als der des 2-Faktorenmodells. Damit kann das 2-Faktorenmodell für beide Erhebungszeitpunkte als empirisch bestätigt angesehen werden.

Tabelle 6.38: Modellfit-Statistiken der konfirmatorischen Faktorenanalysen in Klasse 8 u. 9

	Klasse 8		Klasse 9	
	<i>1-Faktormodell</i>	<i>2-Faktorenmodell</i>	<i>1-Faktormodell</i>	<i>2-Faktorenmodell</i>
<i>N</i>	3221	3221	3303	3303
χ^2 (<i>df</i>)	506.65 (27)	322.43 (34)	608.87 (35)	371.00 (34)
<i>p</i> (χ^2)	.000	.000	.000	.000
<i>CFI</i> / <i>TLI</i>	.879 / .838	.933 / .911	.899 / .870	.941 / .922
<i>RMSEA</i>	.074	.051	.070	.055
<i>SRMR</i>	.047	.033	.043	.031

Einen weiteren wichtigen Einblick in die Faktorenstruktur liefern die Ladungsmuster der spezifizierten Faktoren. In Tabelle 6.39 sind für das 2-Faktorenmodell in Klasse 8 und 9 die standardisierten Schätzungen der Ladungen auf den Faktoren für die einzelnen Items dargestellt. Für zwei Items, to81, to91 („Es ist für Jungen wichtiger als für Mädchen, in der Schule gut zu sein“) sowie eo86, eo96 („Männer sollten nicht nur auf beruflichen Erfolg aus sein, sondern auch ein gutes Familienleben als Erfolg ansehen“) sind die Schätzwerte relativ niedrig. Wegen ihrer inhaltlichen Bedeutung werden die Items jedoch nicht aus der Faktorbildung ausgeschlossen. Insgesamt stellen die Items mittelmäßige bis gute Indikatoren dar.

Tabelle 6.39: Faktorielle Struktur der Items zur Geschlechtsrollenorientierung in Klasse 8 und 9 (standardisierte Lösung)

Geschlechtsrollenorientierung							
<i>Traditionelle Orientierung 8</i>		<i>Egalitäre Orientierung 8</i>		<i>Traditionelle Orientierung 9</i>		<i>Egalitäre Orientierung 9</i>	
to81	.355	eo81	.538	to81	.378	eo91	.566
to82	.622	eo82	.403	to82	.631	eo92	.420
to83	.458	eo83	.633	to83	.494	eo93	.640
to84	.557	eo84	.483	to84	.528	eo94	.506
		eo85	.431			eo95	.421
		eo86	.295			eo96	.311

Die Interkorrelation der beiden Skalen der Geschlechtsrollenorientierung (standardisierte Lösung) ist in Klasse 8 ($r = -.747$) und in Klasse 9 ($r = -.795$) relativ hoch. Dies bedeutet, dass ein hoher Wert in der traditionellen Orientierung sehr häufig mit einem niedrigen Wert in der egalitären Orientierung verbunden ist und umgekehrt.

Tabelle 6.40 enthält die jeweiligen Reliabilitätskennwerte der einzelnen Skalen und weitere Skalenkennwerte. Die Reliabilitäten der Skalen sind in Klasse 9 höher als in Klasse 8, jedoch insgesamt zufrieden stellend.

Tabelle 6.40: Reliabilitäten und Kennwerte der Skalen zur Geschlechtsrollenorientierung

Skala	Klasse	Anzahl Items	α	N	M	SD	Min	Max
Traditionelle Orientierung	8	4	.65	3242	.86	.76	0	3
	9	4	.69	3305	.82	.72	0	3
Egalitäre Orientierung	8	6	.71	3241	2.24	.74	0	3
	9	6	.75	3304	2.28	.69	0	3

6.3.4 Selbstständigkeit

Die Auseinandersetzung mit und die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Erreichen von Selbstständigkeit* im Jugendalter wird im AIDA-Projekt mit Items erfasst, die bereits in TUDrop (1984) sowie in der BIJU-Studie (Baumert et al., 1997) verwendet wurden.

Allerdings wurden in diesen Studien keine Aussagen hinsichtlich möglicher Faktorenbildung getroffen. Die im AIDA-Fragebogen verwendeten Items zur Erfassung der Selbstständigkeit der Jugendlichen (vgl. Tab. 6.41) wurden mit der Frage eingeleitet: „Was wünschst du dir?“ Das Antwortformat war vierstufig: „nicht so bald“ (1), „bald, aber das ist nicht eilig“ (2), „ich wünsche es mir jetzt sofort“ (3) sowie „es ist schon geschehen“ (4).

Um die Faktorenstruktur der Items zum Erlangen von Selbstständigkeit empirisch zu prüfen, wurden für jeden Erhebungszeitpunkt getrennt konfirmatorische Faktorenanalysen in Mplus gerechnet. Der Modell-Fit für die beiden Erhebungszeitpunkte ist in Tabelle 6.42 aufgeführt. Auf Grund exploratorischer Faktorenanalysen wurde eine 2-Faktorenstruktur mit den Faktoren „Materielle Unabhängigkeit“ und „Erwachsen werden“ angenommen. Die Ergebnisse in Tabelle 6.42 weisen darauf hin, dass die angenommene 2-Faktorenstruktur in Klasse 8 und mit Einschränkungen in Klasse 9 empirisch bestätigt werden kann.

Tabelle 6.41: Items zum Erlangen von Selbstständigkeit

	<i>Item-Text</i>	<i>Erhoben in Klasse</i>
Materielle Unabhängigkeit		
1.	Möchtest du bald genug Geld verdienen, um für dich selbst zu sorgen?	8/9
2.	Möchtest du gerne, dass du bald stärker auf deinen eigenen Beinen stehst?	8/9
3.	Möchtest du bald eine Berufsausbildung beginnen?	8/9
Erwachsen werden		
1.	Wünschst du dir, dass du bald dein kindliches Aussehen verlierst?	8/9
2.	Möchtest du bald auf eigene Faust eine Urlaubsreise machen?	8/9
3.	Wünschst du dir, in der nächsten Zeit eine Freundin / einen Freund zu haben, in die / den du verliebt bist?	8/9

Tabelle 6.42: Modellfit-Statistiken der konfirmatorischen Faktorenanalysen für die latenten Variablen der Selbstständigkeit

	Klasse 8	Klasse 9
	<i>2-Faktorenmodell</i>	<i>2-Faktorenmodell</i>
<i>N</i>	3158	3274
χ^2 (df)	77.28 (8)	120.99 (8)
p (χ^2)	.000	.000
<i>CFI</i> / <i>TLI</i>	.949 / .905	.933 / .875
<i>RMSEA</i>	.052	.066
<i>SRMR</i>	.027	.031

Einen weiteren wichtigen Einblick in die Faktorenstruktur liefern die Ladungsmuster der spezifizierten Faktoren. In Tabelle 6.43 sind für das 2-Faktorenmodell in Klasse 8 und 9 die standardisierten Schätzungen der Ladungen auf den Faktoren für die einzelnen Items dargestellt. Insgesamt sind die Schätzwerte relativ niedrig. Damit stellen die Items

mittelmäßige Indikatoren für die beiden Faktoren dar. Stellt man die Unterschiedlichkeit der Items in Rechnung sowie die Tatsache, dass in bisherigen Untersuchungen keine Faktorenbildung vorgenommen wurde, so kann man dieses Ergebnis gerade noch akzeptieren.

Die Interkorrelation der beiden Skalen zur Selbstständigkeit (standardisierte Lösung) liegt in Klasse 8 ($r = .548$) und in Klasse 9 ($r = .550$) im mittleren Bereich. Dies bedeutet, dass ein hoher Wert in der Skala „Materielle Unabhängigkeit“ nicht zwangsläufig mit einem hohen Wert in der Skala „Erwachsen werden“ verbunden ist und umgekehrt. Tabelle 6.44 enthält die Reliabilitätskennwerte der einzelnen Skalen und weitere Skalenkennwerte. Die Reliabilitäten der Skalen sind in Klasse 8 und 9 relativ niedrig.

Tabelle 6.43: Faktorielle Struktur der Items zum Erlangen von Selbstständigkeit in Klasse 8 und 9 (standardisierte Lösung)

Selbstständigkeit							
<i>Materielle Unabhängigkeit 8</i>		<i>Erwachsen werden 8</i>		<i>Materielle Unabhängigkeit 9</i>		<i>Erwachsen werden 9</i>	
mu81	.444	ew81	.267	mu91	.442	ew91	.278
mu82	.317	ew82	.379	mu92	.354	ew92	.347
mu83	.336	ew83	.324	mu93	.344	ew93	.345

Tabelle 6.44: Reliabilitäten und Kennwerte der Skalen zum Erlangen von Selbstständigkeit

Skala	Klasse	Anzahl Items	α	N	M	SD	Min	Max
Materielle Unabhängigkeit	8	3	.54	3165	2.14	.46	1	4
	9	3	.58	3281	2.25	.46	1	4
Erwachsen werden	8	3	.48	3164	2.48	.45	1	4
	9	3	.49	3275	2.53	.43	1	4

6.3.5 Berufliche Orientierung⁵

Die berufliche Orientierung einer Person wird in der einschlägigen Forschung unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht (Kell, 2006). In der AIDA-Studie liegt der Fokus auf Zielvorstellungen über die Art der Tätigkeit und die angestrebte berufliche Position, wobei die Berufswünsche erfragt wurden. Zudem wurden weitere Indikatoren entwickelt, die im Folgenden beschrieben werden.

Berufswünsche

Für die Klasse 7 bis Klasse 9 enthielt der AIDA-Fragebogen „Schule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern“ die Frage „Weißt du schon, was du einmal werden

⁵ Autorin dieses Abschnittes 6.3.5 ist Corinna Schmude.

möchtest?“ (Ankreuzmöglichkeit „ja“/„nein“) und eine entsprechenden Leerstelle zum Eintragen des Berufswunsches („Und wenn ja, was?“).⁶ Als Vorbereitung der Datenanalyse wurden die Berufswünsche in gültige Berufsbenennungen übertragen. Das dafür von Schmude (2011) erarbeitete Klassifizierungssystem basiert auf zwei gängigen Berufsregistern (vgl. Bergmann & Eder, 1992; Jörin et al., 2003) sowie der Personensystematik – Klassifizierung der Berufe (Statistisches Bundesamt, 1992).

Berufliche Interessenorientierung

Die berufliche Interessenorientierung wurde über die Klassifizierung der Berufswünsche mit Hilfe der Holland-Codierung operationalisiert, wobei sechs Interessenrichtungen unterschieden wurden: handwerklich-technisch (*realistic* – R), untersuchend-forschend (*investigative* – I), kreativ-künstlerisch (*artistic* – A), erziehend-pflegend (*social* – S), führend-verkaufend (*enterprising* – E) und ordnend-verwaltend (*conventional* – C) (vgl. Holland, 1973; 1985; Bergmann & Eder, 1992, S. 10). Holland arbeitet mit einem Dreier-Code. Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich jedoch ausschließlich auf den ersten Code, da dieser die Hauptinteressenorientierung beschreibt, auch wenn damit eine Reduzierung der Stichprobe verbundenen ist (s. Tab. 6.45). Im Klassifizierungssystem liegen erst für 288 der 297 von den Jugendlichen angegebenen Berufswünsche Holland-Codes vor, denn erst ein Teil der österreichischen bzw. deutschen Berufe konnte nach dem Holland-Konzept typisiert werden. Bisher wurden nämlich nur solche Berufe in das Berufsregister aufgenommen, zu denen „plausible und übereinstimmende Experteneinschätzungen aus dem deutschsprachigen Bereich vorliegen“ (vgl. Bergmann & Eder, 2003, S. 5).

Tabelle 6.45: Anzahl der Berufswünsche mit Angabe des Holland-Codes

	Klasse	N	Prozent
Berufswunsch	7	647	100
	8	707	100
	9	723	100
Berufswunsch mit Holland-Codierung	7	563	87
	8	628	89
	9	650	90

Ferner wurden dem Berufsregister des Explorix-Materials die Angaben zum *Bildungsweg* entnommen (vgl. Jörin et al., 2003) und somit der für die Erreichung des Berufswunsches notwendige berufliche Bildungsweg operationalisiert. Unterschieden wird dabei zwischen „Ausbildung nicht geregelt“ (0), „Ausbildung“ (1), „geregelter Fortbildung“ (2), „Studium an einer Fachhochschule“ (3), „Studium an einer Universität oder

⁶ Die Anzahl der Nennungen wurde nicht vorgegeben. Mehrfachnennungen waren möglich. Lediglich zehn Prozent der Befragten gaben einen zweiten Berufswunsch an. Ein dritter Berufswunsch wurde nur von zwei Prozent angeführt. Als Datenbasis der Analysen in der vorliegenden Studie dienen ausschließlich die Erstnennungen im Sinne des erstgenannten Berufswunsches.

Hochschule“ (4) sowie verschiedenen Kombinationen (z.B. Aus- und Fortbildung). Die Anzahl der Berufswünsche mit Angabe des zur Erreichung erforderlichen Bildungswegs stimmt mit der Anzahl der Berufswünsche mit Angabe des Holland-Codes überein.

Geschlechtstyp und Prestige eines Berufes

Berufswünsche stellen subjektive Präferenzen dar, in die ebenfalls subjektive Vorstellungen von Geschlechtstyp und Prestige eines Berufs eingehen. Für die Operationalisierung des Geschlechtstyps und des Prestiges eines Berufs wurden deshalb gleichfalls subjektive Repräsentationen von Jugendlichen genutzt. Diese basieren auf den von Ratschinski, (2004) übernommenen gemittelten Ratingwerten von 556 Hannoveraner Schüler/innen. Die zur Einschätzung eingesetzte Skala (vgl. Ratschinski 2000) umfasste neun Stufen: von „typisch weiblich/feminin“ (0) über „neutral“ (5) bis „typisch männlich/maskulin“ (9) für das Geschlecht bzw. „niedrigstes Prestige“ (0) über „mittleres Prestige“ (5) bis „höchstes Prestige des Berufs(wunschs)“ (9). Die Übernahme der Kennwerte führt zu einer Reduzierung des Stichprobenumfangs, da nur für 132 der 297 im Klassifizierungssystem aufgelisteten Berufsbezeichnungen Geschlechtstyp- und Prestigekennwerte vorliegen (s. Tab. 6.46). Die Stichprobenreduzierung wurde jedoch akzeptiert, um die Anschlussfähigkeit an die Forschungsarbeiten Ratschinskis (2004) zu gewährleisten. Die Entwicklung der Kennwerte für Geschlechtstyp und Prestige der Berufswünsche von Klasse 7 zu 9 kann für 202 Jugendliche längsschnittlich untersucht werden.

Tabelle 6.46: Statistische Kennwerte der Variable „Geschlechtstyp“ und „Prestige des Berufswunsches“

	Klasse	N	N mit Kennwert	(in %)	M	SD	Min	Max
Geschlechtstyp	7	647	525	81	5.40	1.21	2.49	8.15
	8	707	561	79	5.43	1.24	1.91	8.15
	9	723	589	81	5.38	1.29	1.91	8.15
Prestige des Berufswunsches	7	647	525	81	6.05	.96	3.88	7.93
	8	707	561	79	5.86	.96	3.71	7.93
	9	723	589	81	5.67	.91	3.71	7.93

Wertschätzung beruflicher Leistung

Diese im AIDA-Projekt in den Klassen 8 und 9 eingesetzte Skala stammt aus dem Fragebogen des Projektes *Subjektive Lebenstheorien Jugendlicher* (SLT, vgl. Dickmeis 1997). Die Skala umfasst die folgenden vier Items (s. Tab. 6.47).

Tabelle 6.47: Items der Skala „Wert Leistung Beruf“

<i>Item-Text</i>	<i>Erhoben in Klasse</i>
Wie wichtig ist es für dich, ...	
1. ... deinen Traumberuf zu lernen?	8/9
2. ... einen Beruf zu erlernen, der anderen nützt?	8/9
3. ... einen Beruf zu erlernen der deinen Fähigkeiten entspricht?	8/9
4. ... im Leben etwas Besonderes zu leisten?	8/9

Die Wichtigkeit der Aussagen kann auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt werden: „gar nicht wichtig“ (0), „etwas wichtig“ (1), „ziemlich wichtig“ (2) und „sehr wichtig“ (3). In Voranalysen wurde auf der Basis der Gesamtstichprobe diese Skala repliziert (Schmude, 2011) und ferner faktorenanalytisch geprüft (s. Tab. 6.48 und 6.49). Um die Reliabilität der Skala zu erhöhen, wurde Item 4 im Weiteren nicht berücksichtigt. Über die Reliabilitäten und deskriptiven Kennwerte informiert Tabelle 6.50. Die für diese Skala ausgewiesenen Cronbachs α sind mit Werten größer .5 noch akzeptabel.

Tabelle 6.48: Modellfit-Statistiken der konfirmatorischen Faktorenanalysen für die latenten Variablen der Skala „Wert Leistung Beruf“

	Klasse 8	Klasse 9
	<i>1-Faktormodell</i>	<i>1-Faktormodell</i>
<i>N</i>	3229	3324
χ^2 (df)	.975 (2)	24.41 (2)
<i>p</i> (χ^2)	.614	.000
<i>CFI</i> / <i>TLI</i>	1.000	.973 / .918
<i>RMSEA</i>	.00	.05
<i>SRMR</i>	.00	.02

Tabelle 6.49: Faktorielle Struktur der Items der Skala „Wert Leistung Beruf“ in Klasse 8 und 9 (standardisierte Lösung)

Wert Leistung Beruf 8		Wert Leistung Beruf 9	
IL(B)81	.79	IL(B)91	.76
IL(B)82	.55	IL(B)92	.57
IL(B)83	.72	IL(B)93	.79

Tabelle 6.50: Reliabilitäten und Kennwerte der Skala „Wert Leistung Beruf“

Skala	Klasse	Anzahl Items	α	N	M	SD	Min	Max
Wert Leistung Beruf	8	3	.56	3198	2.15	.51	0	3
	9	3	.54	3262	2.16	.51	0	3

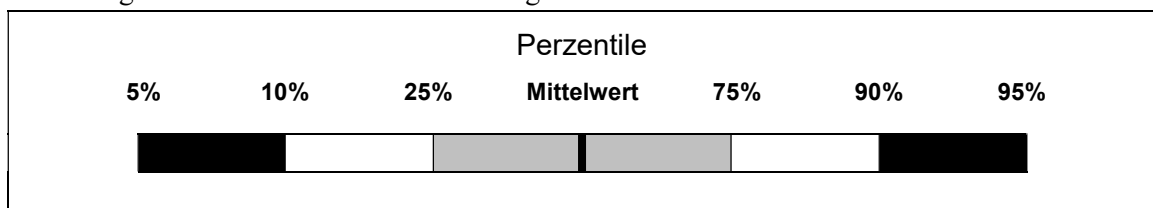
7 Statistische Auswertungsverfahren

Im Folgenden geben wir einige allgemeine Hinweise zu den von uns verwendeten Auswertungsverfahren. Weitere detaillierte Angaben zum methodischen Vorgehen finden sich auch in unserer Darstellung deskriptiver Befunde und ausgewählter Analysen (Teile III und IV).

Deskriptive Statistik

Neben bekannten deskriptiven Kennwerten wie der Standardabweichung stellen wir Verteilungen umfangreicher Skalen auch mithilfe von Perzentilbändern (z.B. Büchter & Henn, 2007) dar. Die von uns verwendeten Perzentilbänder veranschaulichen die Streuung einer Variable mit dem jeweiligen 5., 10., 25., 75., 90. und 95. Perzentil sowie dem arithmetischen Mittelwert (vgl. Abb. 7.1).

Abbildung 7.1: Schematische Darstellung der verwendeten Perzentilbänder



Um Unterschiede zwischen Gruppen (z.B. zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen) darzustellen, berichten wir jeweils den arithmetischen Mittelwert (M), den Standardfehler des jeweiligen Mittelwerts (SE) und die Standardabweichung (SD). Um dabei der Stichprobenclustering gerecht zu werden (Schüler/innen in Klassen; vgl. dazu nachfolgend den Punkt „Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur“), werden Standardfehler und Standardabweichung mithilfe des Programmpakets Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2006) unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur geschätzt. Auf diese Weise wird der Standardfehler hinreichend korrekt geschätzt, insbesondere nicht *unterschätzt*. Bei der Interpretation von Mittelwertunterschieden kann als gute Näherung die folgende Faustformel verwendet werden: Um jenen Bereich auf der betreffenden Skala in etwa abzuschätzen, in dem der arithmetische Mittelwert der jeweiligen Zielpopulation mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent anzutreffen ist, wird der Standardfehler des Mittelwertes jeweils nach oben und nach unten zweifach abgetragen. Vergleicht man die dadurch entstehenden Vertrauensintervalle des arithmetischen Mittelwerts für zwei Gruppen (z.B. männliche und weibliche Jugendliche), so erweisen sich ihre Mittelwerte als statistisch signifikant unterschiedlich, wenn sich die jeweiligen Vertrauensintervalle nicht überschneiden. Aus Gründen der Präzisierung beziehen wir allerdings unsere Interpretation letztlich auf die Prüfung mithilfe des t-Tests auf der Basis der korrekt geschätzten Standardfehler. Bei diesem

Vorgehen können gegebenenfalls Mittelwertunterschiede auch dann als signifikant ausgewiesen werden, wenn sich die dazugehörigen Konfidenzintervalle geringfügig überschneiden.

Verschiedene Autor/inn/en weisen darauf hin, dass das Konzept der statistischen Signifikanz mit Kriterien der praktischen Bedeutsamkeit verbunden werden sollte, da mit zunehmender Größe der Stichprobe Ergebnisse auch eher signifikant werden, während ein Effektstärkemaß davon nicht betroffen ist (z.B. Gediga & Kuhnt, 1998; Bortz, 2005). Aus pragmatischen Gründen wird dabei von der Einteilung in Effekte von kleiner, mittlerer und hoher Größe ausgegangen (vgl. Tab. 7.1). Als Maß für die Größe eines Effekts verwenden wir Eta-Quadrat (η^2) bzw. die Effektstärke d (zur Berechnung vgl. Cohen, 1988; Bortz & Döring, 2006). Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit der signifikanten Ergebnisse aus einem χ^2 -Test wird die Effektstärke w herangezogen (zur Berechnung vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 606). Gediga und Kuhnt (1998) sowie Bortz und Döring (2006) geben für die verschiedenen Effektstärkemaße eine Einteilung in kleine, mittlere und hohe Effektgrößen an, die in Tabelle 7.1 dargestellt sind. In unseren Ausführungen und Dateninterpretationen werden wir uns an dieser Einteilung orientieren.

Tabelle 7.1: Kleine, mittlere und hohe Effektgröße für unterschiedliche Effektstärkemaße (vgl. Gediga & Kuhnt, 1998; Bortz & Döring, 2006)

Effektgröße	klein	mittel	hoch
Praktische Bedeutsamkeit	gering	mittel	hoch
aufgeklärte Varianz η^2	$\geq .01$	$\geq .06$	$\geq .14$
Effektstärke d	$\geq .2$	$\geq .5$	$\geq .8$
Effektstärke w	$\geq .1$	$\geq .3$	$\geq .5$

Strukturgleichungsmodelle

Ein zentrales Merkmal von Strukturgleichungsmodellen ist die Unterscheidung von latenten und beobachteten Variablen. Latente Variablen sind nicht direkt, sondern nur indirekt über verschiedene Indikatoren, d.h. über die beobachteten Variablen, erfassbar. Ein Messmodell spezifiziert dabei die Messung einer latenten Variablen durch manifeste Variablen. Die Zusammenhänge zwischen einzelnen latenten Variablen können so auf latenter Ebene als Kovarianzen (ungerichtete Pfade) oder Regressionen (gerichtete Pfade) betrachtet werden. Die Unterscheidung von Messmodell und Strukturmodell auf latenter Ebene sowie die simultane Schätzung der Parameter von manifester und latenter Ebene bieten – im Vergleich zu Analysen, die allein auf manifester Ebene vorgenommen werden, – den Vorteil der Berücksichtigung von Messfehlern und die korrekte Schätzung postulierter Zusammenhänge. Lineare Strukturgleichungsmodelle integrieren Aspekte der Faktorenanalyse, der Regressionsanalyse und der Pfadanalyse und ermöglichen somit die simultane Überprüfung von sowohl Hypothesen zwischen theoretischen Konstrukten als auch Hypothesen zwischen theoretischen Konstrukten und beobachteten Variablen (vgl.

Pfeifer & Schmidt, 1987; Bollen, 1989; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Bortz, 2005).

Mit linearen Strukturgleichungsmodellen werden anhand empirischer Daten zuvor formulierte Hypothesen geprüft, um Merkmalszusammenhänge zu erklären. Die Datenanalyse zielt auf die Anpassung der modellimpliziten Kovarianzmatrix an die empirische Kovarianzmatrix. Als Schätzverfahren verwenden wir die *Maximum-Likelihood*-Schätzung (vgl. z.B. Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Das Softwarepaket Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2006), welches wir für die Berechnung von Strukturgleichungsmodellen verwenden, bietet die Option ESTIMATOR = MLR in Verbindung mit der Option TYPE = COMPLEX als robustes Schätzverfahren an, welches Abweichungen von der Normalverteilung sowie Unabhängigkeit der Beobachtungen toleriert (Muthén & Asparouhov, 2002). Zur Bewertung des Gesamtmodells ziehen wir verschiedene Fit-Indizes heran, die im Folgenden kurz beschrieben seien.

Die Chi-Quadrat (χ^2) Statistik ermöglicht eine interferenzstatistische Absicherung von Strukturgleichungsmodellen. Mit dem χ^2 -Wert wird die Nullhypothese überprüft, die davon ausgeht, dass die empirischen Daten und das theoretische Modell gut übereinstimmen. Ein χ^2 -Wert von Null signalisiert das Ergebnis einer perfekten Übereinstimmung und die Beibehaltung der Nullhypothese (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 1994). Da jedoch der χ^2 -Wert nicht unabhängig von der Stichprobengröße ausfällt und bei großen Stichproben in der Regel signifikant wird, wird als alternative Prüfgröße der Quotient zwischen χ^2 -Wert und der Zahl der Freiheitsgrade eines Modells vorgeschlagen (vgl. Byrne, 1989). Gute Werte liegen dann zwischen 0 und 2, akzeptable zwischen 2 und 3 (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

Unabhängig von der Stichprobengröße und vergleichsweise robust ist der *Tucker-Lewis-Index* (TLI, vgl. Tucker & Lewis, 1973). TLI-Werte größer als .90 werden als Indikatoren akzeptabler Modellanpassung interpretiert. Der *comparative fit Index* (CFI) ist wie der TLI ein relativer Fit-Index. Auch sein Wert liegt zwischen 0 und 1, wobei Werte ab .90 als gut und Werte ab .95 als sehr gut interpretiert werden.

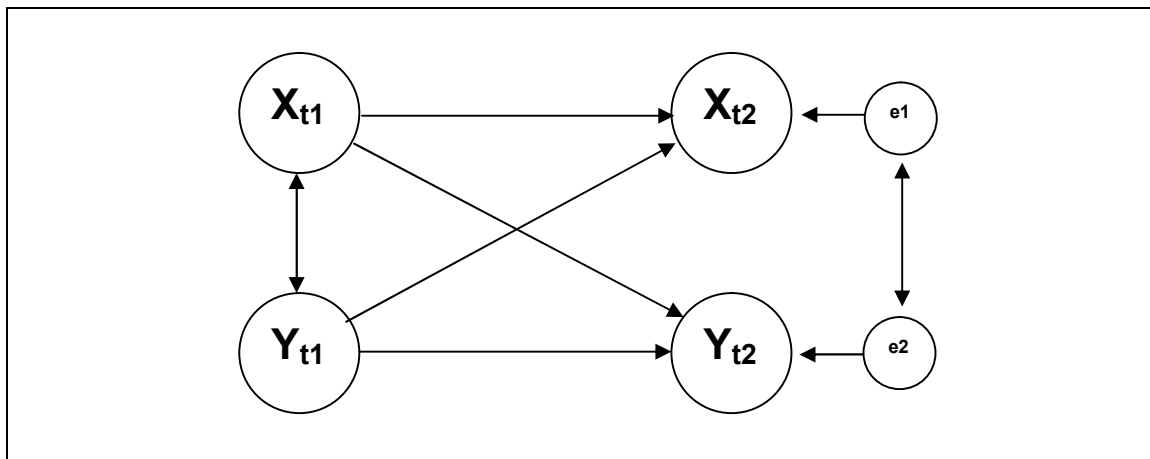
Ein weiterer deskriptiver Fit-Index, der aufgrund seiner relativen Unabhängigkeit von der Stichprobengröße bei großen Stichproben empfohlen wird, ist der *root mean square error of approximation* (RMSEA). Der RMSEA ist ein Maß für die pro Freiheitsgrad gefundene Abweichung der empirischen Kovarianz- bzw. Korrelationsmatrix von der modellimpliziten Populationsmatrix. Nach Browne und Cudeck (1993) stellt ein RMSEA Wert von $\leq .05$ einen guten, ein Wert zwischen .05 und .08 einen zufriedenstellenden und ein Wert zwischen .08 und .10 einen noch akzeptablen Modellfit dar. Werte $> .10$ sollten nicht mehr akzeptiert werden.

Ferner verwenden wir das *standardized root mean square residual* (SRMR), welches ein Maß für die durch das Modell nicht erklärten Varianzen und Kovarianzen darstellt und somit dem Standardfehler einer Regressionsanalyse entspricht. Ein SRMR-Wert von

0 zeigt einen perfekten Fit an, ein Wert unter .05 spricht für eine sehr gute und ein SRMR unter .08 für eine gute Passung eines spezifizierten Modells (Hu & Bentler, 1999).

In unseren Analysen kommen lineare Strukturgleichungsmodelle insbesondere in Modellen nach dem *Cross-Lagged-Panel-Design* zum Einsatz. In diesem werden gegenseitige Wirkbeziehungen als Partialregressionskoeffizienten ermittelt (vgl. Abb. 7.2). Die Methode der Analyse zeitverschobener Kreuzkorrelationen (*Cross-lagged-Panel-Analyse*, CLPA) setzt voraus, dass die beiden Variablen X und Y, deren ursächliche Beziehung untersucht werden soll, zu mindestens zwei Zeitpunkten t1 und t2 erhoben wurden. Dabei fordert das Prinzip der *Synchronizität*, dass beide Variablen jeweils zum gleichen Zeitpunkt erhoben wurden, während das Prinzip der *Stationarität* ein konstantes Verhältnis der Beziehungen zwischen den jeweils querschnittlich erhobenen Variablen erfordert: Diese sollen sich möglichst nicht in Höhe und Richtung der Korrelationen unterscheiden. Damit man von einem kausalen Einfluss sprechen kann, muss wenigstens einer der *Cross-Lagged*-Pfade signifikant sein. Sind beide signifikant, kann dies als Wechselwirkung interpretiert werden (vgl. Calsyn, 1976; Pottebaum, Keith & Ehly, 1986).

Abbildung 7.2: *Cross-Lagged Panel-Modell* (ohne Messmodell)



Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur

Die für Stichproben von Schüler/inne/n übliche geschachtelte Datenstruktur (Schüler in Klassen in Schulen usw.) erfordert die Berücksichtigung hierarchischer Abhängigkeiten. Eine mehrebenenanalytische Auswertungsstrategie, wie wir sie auch nachfolgend verwenden, lehnt sich an die Arbeiten von Bryk und Raudenbush (1992) und Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon und du Toit (2004) an. Das von ihnen entwickelte Softwarepaket HLM ermöglicht die simultane Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen in einer Analyse. Die Analysestrategie ist somit Auswertungen überlegen, in denen Analysen getrennt für die verschiedenen Ebenen durchgeführt werden, denn die Modellierung unterschiedlicher Auswertungsebenen im HLM-Ansatz erlaubt, die verschiedenen Ebenen aufeinander zu beziehen. Nachfolgend werden hauptsächlich

hierarchische lineare Modelle für kontinuierliche abhängige Variablen mit zwei Ebenen (Schüler- und Klassenebene) verwendet (vgl. für eine ausführliche Darstellung dieser Methode z.B. Bryk & Raudenbush, 1992; Ditton, 1998; Engel, 1998; Hox, 2002).

Die Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur erscheint vor allem dann notwendig, wenn in der Kriteriumsvariable die Intraklassenkorrelation eine substantielle Größe erreicht, d.h. in unserem Fall hinreichend Varianz zwischen Schulklassen oder Einzelschulen vorliegt (z.B. $\geq 10\%$; vgl. Julian, 2001). Für den Fall einer relativ geringen Intraklassenkorrelation (z.B. weniger als 5%) stellt das Softwarepaket Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2006) mit der Funktion TYPE = COMPLEX eine komfortable Auswertungsoption zur Verfügung, die eine Mehrebenenanalyse erübrigt, jedoch aufgrund der Angabe und Berücksichtigung der bestehenden Stichprobencluster (d.h. Schüler/innen in Schulklassen) zu unverzerrten Standardfehlern und Teststatistiken führt (Asparouhov, 2005). Da die meisten von uns verwendeten Fragebogenskalen eine relativ geringe Intraklassenkorrelation aufweisen, wird vorwiegend diese Auswertungsstrategie verfolgt.

Umgang mit fehlenden Werten

Bei der Analyse von Daten, die im Rahmen von empirischen Feldstudien gewonnen werden, wird man in der Regel mit fehlenden Werten (*missing data*) konfrontiert. Fehlende Werte können bei Items auftreten, die zwar den Befragten vorgelegen haben, aus unterschiedlichen Gründen jedoch nicht beantwortet wurden, etwa aufgrund von Flüchtigkeit, Müdigkeit, fehlender Konzentration, generell fehlender Motivation, fehlender Motivation bezogen auf bestimmte Items oder Teilnahmeabbruch. Eine weitere Form fehlender Werte sind typischerweise in Längsschnittuntersuchungen zu beobachten. Diese bringen, insbesondere wenn die einzelnen Messzeitpunkte längere Zeit – z.B. ein Jahr – auseinander liegen, Ausfallquoten der befragten Personen mit sich, was mit „Mortalität“ der Stichprobe bezeichnet wird. Im AIDA-Projekt haben wir es mit beiden Formen von fehlenden Daten zu tun (vgl. auch unsere Ausführungen zur AIDA-Stichprobe in Kap. 5).

In der Forschungspraxis werden häufig Personen, die zwar an der Befragung teilgenommen haben, jedoch nicht bei allen für die jeweilige Analyse interessierenden Items durchgehend gültige Werte aufweisen, von den weiteren Analysen ausgeschlossen (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Dieser fallweise Ausschluss (*listwise deletion*) lässt sich zwar methodisch einfach umsetzen, seine Probleme liegen jedoch in einer erheblichen Reduktion der Stichprobengröße sowie in einem Informationsverlust und verzerrten Parameterschätzungen bei nachfolgenden Analysen. Akzeptabel erscheint dieses Vorgehen daher nur, wenn lediglich weniger als fünf Prozent der befragten Personen aus den weiteren Analysen ausgeschlossen werden müssen (Graham, Cumsille & Elek-Fisk, 2003, zitiert nach Lüdtke et al., 2007).

Ein modernes Verfahren zur Behandlung fehlender Werte ist die *multiple imputation* (MI). Unter den zur Verfügung stehenden Verfahren zur Behandlung fehlender Werte,

die auch mit Hilfe entsprechender Computerprogramme umgesetzt werden können, wird die MI derzeit empfohlen (Lüdtke et al., 2007). Die praktische Umsetzung des MI-Verfahrens, wie es etwa in dem Softwarepaket NORM (Schafer, 1999) implementiert ist, erfordert jedoch eine Begrenzung der Anzahl der in das Imputationsmodell einbezogenen Variablen. Beispielsweise kann der Einbezug von mehr als 90 Variablen in das Imputationsmodell zu mangelnder Konvergenz in NORM führen und damit die Praktikabilität des Verfahrens einschränken. Sofern in einem Datensatz, wie er auch in der AIDA-Studie vorliegt, eine große Anzahl von Konstrukten jeweils mit Hilfe mehrerer Items erfasst wird und auf Itemebene weitaus mehr Variablen vorliegen, die dann in einem Imputationsmodell berücksichtigt werden müssten, wird im Allgemeinen nicht die Imputation von Items, sondern von Skalen empfohlen.

Mit der Bildung von Skalen erhält in der Regel jede befragte Person einen Mittelwert über die zugehörigen Items. Häufig hat man jedoch auf einzelnen Items einer Skala fehlende Werte. Die gängige Methode zur Bildung von eindimensionalen Skalenwerten besteht dann in der Bildung von Mittelwerten über verfügbare Items (*person mean substitution*). Dieses Verfahren kann jedoch wiederum zu verzerrten Schätzungen von Skalenwerten führen, wenn bestimmte Items (z.B. besonders schwierig zu beantwortende) systematisch unbeantwortet bleiben. Ein besseres *ad-hoc*-Verfahren, um dem Problem fehlender Werte auf Itemebene zu begegnen, stellt die *two-way-imputation* dar. Diese ersetzt fehlende Werte auf Itemebene unter Berücksichtigung der Itemmittelwerte (Sijtsma & van der Ark, 2003). Da in Abhängigkeit des Anteils fehlender Werte jedoch auch dieses Verfahren zu verzerrten Schätzungen führen kann, empfiehlt es sich, die so genannte *Markov-chain-Monte-Carlo* (MCMC)-*two-way-imputation* auf Basis paralleler Messung nach van Ginkel und van der Ark (2005; 2007) anzuwenden, welche zu unverzerrten Schätzungen führt. Diese Imputation kann mit einem von van Ginkel und van der Ark (2007) publizierten SPSS-Makro durchgeführt werden, das kostenlos erhältlich ist (van Ginkel & van der Ark, 2007). Zu beachten bleibt allerdings, dass eine derartige Imputation auf Item-Ebene nur vorgenommen werden sollte, wenn der Anteil fehlender Werte für die betreffenden Items bzw. Skala nicht mehr als 20 Prozent beträgt (sofern man hier überhaupt eine konkrete Grenze benennen kann).

Im AIDA-Projekt haben wir uns für das folgende Vorgehen zur Behandlung fehlender Werte entschieden: Da der Anteil fehlender Werte auf den Items der eingesetzten Skalen (ausgenommen der Skala Bildungs- und Berufsstatus der Eltern sowie der Notenskalen) zwischen 0.5 und 7.9 Prozent variierte (mit einem Mittelwert von $M = 2.23$ und einer Standardabweichung von $SD = 1.29$ für alle 184 Items der Skalen und Messzeitpunkte), wurde für jeden Messzeitpunkt und für jede Skala separat nach der Methode der *MCMC-two-way-imputation* eine Imputation fehlender Werte auf Item-Ebene vorgenommen. Dabei erhalten nur Personen, die zumindest ein Item der betreffenden Skala beantwortet haben, imputierte Daten auf den unbeantworteten Items und somit später einen Skalenwert. Personen, die überhaupt kein Item einer Skala beantwortet haben, erhalten

mit diesem Verfahren keine imputierten Daten auf unbeantworteten Items und somit später auch keinen Skalenwert.

In einem weiteren Schritt wurde für jeden Messzeitpunkt und für jede Skala der Anteil fehlender Werte bestimmt. Dieser war nun für jede Skala deutlich gesunken: Der Anteil fehlender Werte auf den Items der eingesetzten Skalen (ausgenommen der Skala Bildungs- und Berufsstatus der Eltern sowie der Notenskalen) variierte nun zwischen 0.2 und 4.3 Prozent ($M = 1.12$, $SD = .80$ für alle 184 Items der Skalen und Messzeitpunkte). Bei einem listenweisen Fallausschluss unter Einbezug sämtlicher Skalen (mit Ausnahme der Notenskalen und der Skala Bildungs- und Berufsstatus der Eltern) müssten kaum mehr als fünf Prozent der Fälle pro Messzeitpunkt ausgeschlossen werden (vgl. Tab. 7.2). Der Aufwand einer MI ließe sich in diesem Fall nicht unbedingt rechtfertigen, da dieser nicht in einem sinnvollen Verhältnis zum Ertrag steht. Sobald jedoch die Schulnoten in die Analysen einbezogen werden, könnte die Anwendung einer MI durchaus in Erwägung gezogen werden (vgl. Tab. 7.2).

Tabelle 7.2: Anteil der Schüler/innen mit gültigen Werten bei listenweisem Fallausschluss nach Imputation auf Item-Ebene, gegliedert nach Messzeitpunkt

Messzeitpunkt		1	2	3
Klasse		7	8	9
ohne Notenskalen	n	2761	3049	3171
	Prozent der Gesamtstichprobe des jeweiligen Messzeitpunkts	94.0	93.5	94.9
mit Notenskalen	n	k. A.	2802	2955
	Prozent der Gesamtstichprobe des jeweiligen Messzeitpunkts	k. A.	85.9	88.4

Anmerkung: Nicht einbezogen wurde die Skala Bildungs- und Berufsstatus der Eltern.

Eine alternative Strategie, für die wir uns insbesondere bei Analysen mit Schulnotenskalen entschieden, ist die Anwendung modellbasierter Verfahren zur Behandlung fehlender Werte, etwa die in Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2006) implementierte Methode der *full-information-maximum-likelihood* (FIML). FIML bietet den großen Vorteil der einfachen Handhabung fehlender Werte, insbesondere bei der Verwendung von Strukturgleichungsmodellen. Dabei muss allerdings in Kauf genommen werden, dass bei der Behandlung fehlender Werte nur jene Variablen berücksichtigt werden, die auch in das Analysemodell einbezogen werden, da Analyse- und Imputationsmodell identisch sind (zu weiteren Vor- und Nachteilen vgl. Lüdtke et al., 2007).

III DESKRIPTIVE BEFUNDE ZUR PERSÖNLICH- KEITSENTWICKLUNG VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN DER SEKUNDARSTUFE I

In diesem Teil werden deskriptive Befunde zu den im AIDA-Projekt untersuchten Konstrukten berichtet. Der Schwerpunkt liegt einerseits auf allgemeinen Ausprägungen und Veränderungen in den untersuchten Merkmalen, andererseits auf individuellen Unterschieden nach Geschlecht, sozialer Herkunft bzw. Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) sowie Schulform. Ferner prüfen wir auch individuelle Unterschiede nach Schulstandort (Ost- bzw. West-Berlin), da sich in früheren Untersuchungen zum Teil Ost-West-Unterschiede ergaben.

Je nach Messzeitpunkt der erhobenen Daten beziehen wir uns für die Darstellung der einzelnen Konstrukte entweder auf die Panelstichprobe mit den Daten der 7., 8. und 9. Klasse oder aber auf die Panelstichprobe der 8. und 9. Klasse. Darstellung und Aufbau der Unterkapitel sind in Anlehnung an unser Rahmenmodell strukturiert: Zunächst berichten wir deskriptive Befunde zu Prädiktoren, danach folgen Befunde zu Mediatoren (Ich-Stärke und Leistungsvertrauen) und Erträgen (Bewältigung von Entwicklungsaufgaben). Die dabei verwendeten Auswertungsverfahren haben wir im vorangegangenen Teil II beschrieben (vgl. Kap. 7), sodass wir uns im Folgenden auf die Ergebnisdarstellung beschränken, bei der wir auch an geeigneten Stellen eine erste Interpretation der Ergebnisse vornehmen. Eine Zusammenfassung erfolgt am Ende jedes Abschnitts. Im Teil V werden die hier darzustellenden deskriptiven Befunde gemeinsam mit den Ergebnissen aus ausgewählten Analysen in Teil IV diskutiert und in den Forschungsstand eingeordnet. Ferner werden pädagogische Implikationen dargestellt und ein Ausblick auf zukünftige Forschung gegeben.

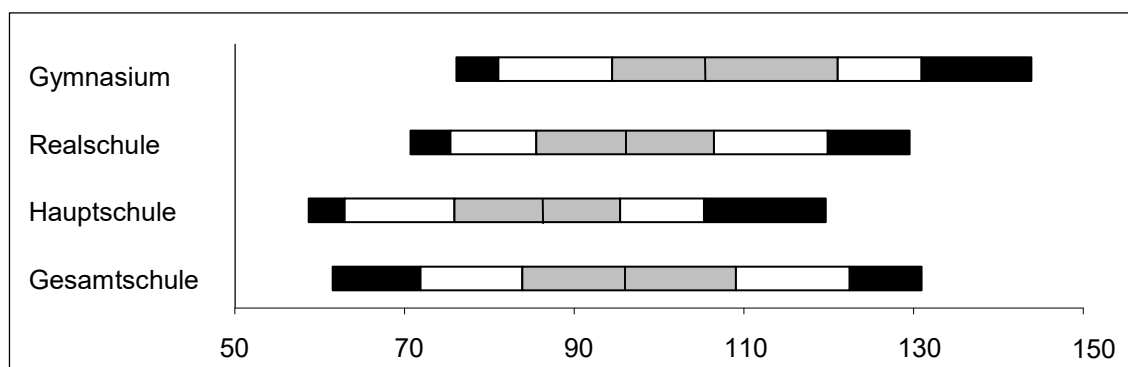
8 Prädiktoren: Soziokulturelle Herkunft, schulische und außerschulische soziale Stützsysteme

Mit Prädiktoren der Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen der Sekundarstufe I betrachten wir zunächst den Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) als zentrales Hintergrundmerkmal der Heranwachsenden. Daraufhin nehmen wir die schulischen sowie außerschulischen sozialen Stützsysteme in den Blick.

8.1 Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)

Der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) dient als Indikator für die soziokulturelle Herkunft der Schüler/innen. Abbildung 8.1 enthält für die vier Schulformen die Verteilungen der Raschwerte (*Perzentilbänder*; vgl. Kap. 7) auf Individualebene. Zugrunde gelegt wurde dabei die Längsschnittstichprobe über die drei Erhebungen in den Klassen 7, 8 und 9. Ähnliche Verteilungen zeigen sich in den Stichproben der einzelnen Erhebungszeitpunkte (Gesamtstichprobe) sowie in der anderen Längsschnittstichprobe (vgl. Kap. 5), sodass auf eine zusätzliche Darstellung verzichtet wird.

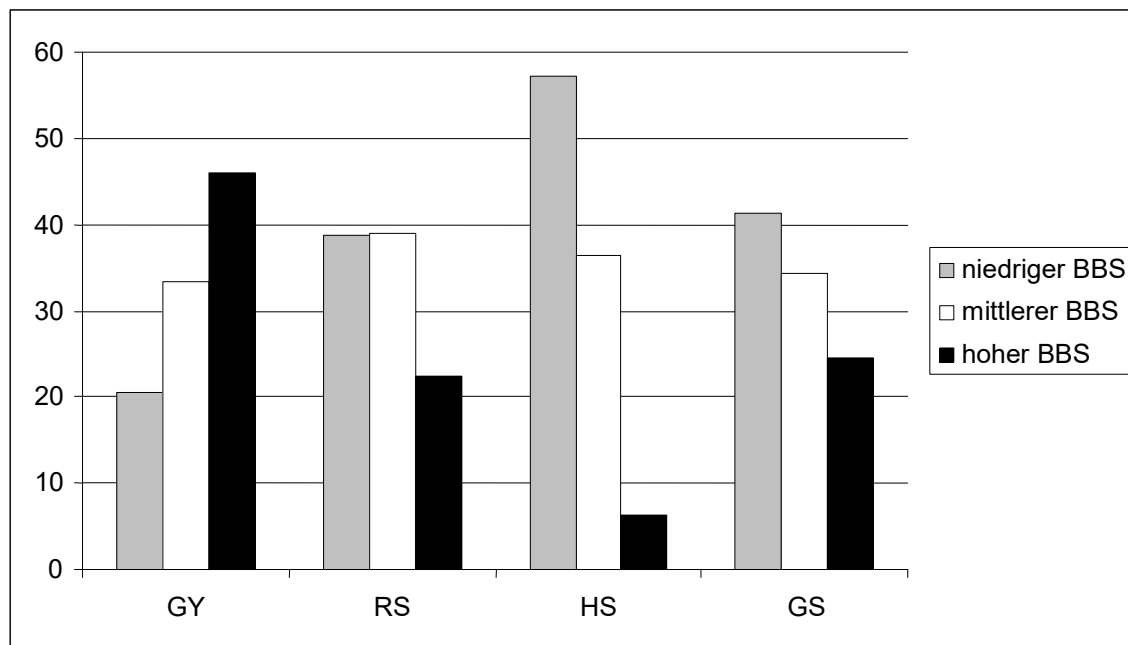
Abbildung 8.1: Verteilung des Bildungs- und Berufsstatus der Eltern der Heranwachsenden, normiert auf den Mittelwert 100 und Standardabweichung 20, gegliedert nach Schulform (Längsschnittstichprobe 7., 8., 9. Klasse; zur Einteilung der Perzentile vgl. Kap.7)



Die Gymnasiast/inn/en haben den signifikant höchsten BBS ($M = 106.7$), die Hauptschüler/innen den signifikant niedrigsten ($M = 85.9$) und jener der Real- und Gesamtschüler/innen liegt im mittleren Bereich ($M = 96.2$ bzw. 96.1). Gleichzeitig weisen die Verteilungen für die Schüler/innen der Schularten des dreigliedrigen Schulsystems deutliche Überlappungen auf, während die Verteilung für die Gesamtschüler/innen am stärksten streut. Es wird somit deutlich, dass sich die Schülerschaft der vier Schulformen nicht gleichmäßig nach dem hier berücksichtigten

Merkmal sozialer Herkunft zusammensetzt: Rund zehn Prozent Varianz im BBS der Heranwachsenden lassen sich durch die Schulform erklären ($\eta^2 = .097$). Noch deutlicher wird dies, wenn man den BBS nach niedriger, mittlerer und hoher Ausprägung differenziert (vgl. Kap. 6) und den Zusammenhang mit der Schulform betrachtet (Abb. 8.2). Während der mittlere BBS zwischen den Schulformen nur geringfügig variiert, weisen der niedrige und der hohe BBS die entsprechende und zu erwartende Variation über die Schulformen des dreigliedrigen Systems auf. Knapp die Hälfte der Gymnasiast/inn/en (46.0%) weisen einen hohen BBS und über die Hälfte der Hauptschüler/innen (57.1%) einen niedrigen BBS auf. An der Gesamtschule sind die drei Gruppen dagegen gleichmäßiger vertreten, wenn auch der hohe BBS etwas unter- und der niedrige BBS etwas überrepräsentiert sind.

Abbildung 8.2: Verteilung der Schüler/innen mit niedrigem, mittlerem und hohem Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) auf die Schulformen (in Prozent)



8.2 Klassenklima als soziales Stützsystem in der Schule

8.2.1 Allgemeine Ausprägungen und Veränderungen

Einen Überblick zur Verteilung der Antworten auf die Items zum Klassenklima ist den Tabellen 8.1 und 8.2 zu entnehmen. Sie beziehen sich auf das Panel der 7. bis 9. Klasse. Insgesamt fällt die Zustimmung der Schüler/innen zu den Items zum wahrgenommenen Engagement der Lehrer/innen zum ersten Erhebungszeitpunkt am Ende der 7. Klasse eher positiv als negativ aus, d.h. dass die einzelnen Aussagen mehrheitlich für viele oder alle Lehrer/innen als zutreffend erachtet werden (die Item-Mittelwerte liegen deutlich über dem Skalen-Mittelwert von $M_{\text{Skala}} = 1.5$). Am Ende der 8. sowie am Ende der 9.

Klasse hingegen hat sich das Lehrerbild der Heranwachsenden deutlich verändert: Nun finden die Aussagen im Durchschnitt eine eher moderate Zustimmung. Die Item-Mittelwerte liegen sehr viel näher an den Skalenmittelwerten der Items von $M_{\text{Skala}} = 1.5$, als dies bei der Befragung in der 7. Klasse der Fall ist. Sehr deutlich macht sich dies in der Zustimmung zum vierten Item bemerkbar: Während in Klasse 7 rund ein Viertel der Schüler/innen angibt, von allen Lehrer/innen gerecht behandelt zu werden, stimmen in Klasse 8 sowie in Klasse 9 nur noch rund fünf Prozent aller Schüler/innen der Aussage in diesem Maße zu. Ebenfalls eine deutliche Abnahme der Zustimmung zeigt sich auch für die Aussage zum erlebten Verständnis der Lehrer/innen für die Probleme der Schüler/innen (2. Item): Sind es in Klasse 7 noch rund ein Drittel der Schüler/innen, die angeben, dass sie alle ihre Lehrkräfte verständnisvoll erleben, so sind es in Klasse 8 nur noch etwa 15 Prozent und in Klasse 9 sogar nur noch zehn Prozent, die diese Einschätzung abgeben. Auch die Einschätzung, dass Lehrkräfte am Lernen der Schüler wirklich interessiert sind, ist nicht sehr günstig und verschlechtert sich noch bis Klasse 9.

Tabelle 8.1: Verteilung der Antworten zur Skala „Lehrerengagement“ in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Items

Einleitungsfrage und Items der Skala	Klasse	Antwortformat und Zustimmung in Prozent				M	SD
Was denkst du über deine Lehrerinnen und Lehrer?		Diese Aussage trifft zu für					
		keine(n)	wenige	viele	alle		
1. Unsere Lehrerinnen und Lehrer verstehen Spaß.	7	1.0	36.9	57.7	4.1	1.65	.58
	8	2.0	43.4	52.7	1.9	1.54	.57
	9	1.7	39.5	55.8	2.5	1.59	.57
2. Unsere Lehrerinnen und Lehrer haben Verständnis für unsere persönli- chen Probleme.	7	0.8	11.7	51.3	35.8	2.23	.68
	8	2.4	24.5	57.7	15.3	1.86	.69
	9	2.6	34.1	53.8	9.1	1.70	.68
3. Unsere Lehrerinnen und Lehrer interessiert, dass wir wirklich etwas lernen.	7	6.8	41.9	43.3	7.7	1.52	.74
	8	9.3	50.0	35.4	5.2	1.37	.72
	9	9.1	52.8	34.4	3.3	1.32	.68
4. Unsere Lehrerinnen und Lehrer behandeln uns gerecht.	7	0.9	7.1	64.8	26.8	2.18	.59
	8	4.2	37.3	52.6	5.9	1.60	.66
	9	3.5	39.1	52.3	4.7	1.58	.64

Anmerkungen: Range der Skalen: 0 – 3. Kodierung des Antwortformats für die Items: Diese Aussage trifft zu für alle („3“), viele („2“), wenige („1“), keine(n) („0“) Lehrer/in/nen.

Wie die Jugendlichen die Schüler-Schüler-Beziehung in ihrer Klasse wahrnehmen, geht aus Tabelle 8.2 hervor.

Tabelle 8.2: Verteilung der Antworten zu den Skalen „Zusammenhalt“ und „Konkurrenz“ in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Items

Einleitungsfrage und Items der Skalen	Klasse	Antwortformat und Zustimmung in Prozent				M	SD
		<i>nein, trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>ja, trifft voll und ganz zu</i>		
Zusammenhalt							
1. Wenn es darauf ankommt, hält unsere Klasse zusammen.	7	3.5	13.5	42.5	40.1	2.20	.80
	8	5.2	15.7	40.1	38.9	2.13	.86
	9	5.2	17.6	41.9	34.9	2.07	.86
2. In meiner Klasse fühle ich mich richtig wohl.	7	3.0	10.9	46.9	38.8	2.22	.76
	8	4.3	18.3	46.1	31.0	2.04	.82
	9	4.9	22.2	48.6	23.9	1.92	.81
3. In unserer Klasse ist keiner von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.	7	3.5	17.9	55.5	22.7	1.98	.74
	8	3.9	22.5	55.7	17.7	1.87	.74
	9	4.0	24.0	58.7	12.9	1.81	.70
Konkurrenz							
1. In unserer Klasse sieht jeder nur auf seinen eigenen Vorteil, wenn es um die Noten geht.	7	9.1	47.6	31.5	11.3	1.45	.81
	8	9.0	50.9	32.5	7.4	1.38	.75
	9	8.8	47.9	33.7	9.2	1.43	.78
2. Bei uns hat man manchmal das Gefühl, dass sich Schüler untereinander keine guten Noten gönnen.	7	23.9	47.9	21.6	6.1	1.10	.83
	8	20.6	47.2	24.6	7.5	1.19	.85
	9	20.0	45.9	27.4	6.3	1.20	.83
3. In unserer Klasse sieht jeder Schüler im anderen den Konkurrenten.	7	31.2	54.1	11.2	3.1	.86	.73
	8	33.2	54.6	10.1	1.9	.81	.69
	9	28.7	57.8	10.9	2.2	.87	.68
4. In unserer Klasse muss man ein wenig vorsichtig sein, zuviel für die Schule zu tun, weil die anderen sich sonst leicht darüber lustig machen.	7	24.2	43.5	22.8	9.1	1.17	.90
	8	24.5	44.9	22.6	7.8	1.14	.88
	9	27.2	48.4	19.1	4.9	1.02	.81

Anmerkungen: Range der Skalen: 0 – 3. Kodierung des Antwortformats für die Items: ja, trifft voll und ganz zu („3“), trifft eher zu („2“), trifft eher nicht zu („1“), nein, trifft überhaupt nicht zu („0“).

Insgesamt berichten die Schüler/innen vermehrt Zusammenhalt in der Klasse und nehmen eher wenig Konkurrenz wahr: Die Mittelwerte der Items zum Zusammenhalt liegen insgesamt über dem Skalenmittelwert von $M_{\text{Skala}} = 1.5$, während die Mittelwerte der Items zur Konkurrenz deutlich unterhalb des Skalenmittelwertes von $M_{\text{Skala}} = 1.5$ liegen. So stimmen zu allen drei Erhebungszeitpunkten rund drei Viertel der Heranwachsenden der Aussage zu: „Wenn es darauf ankommt, hält unsere Klasse zusammen“, während die Aussage „In unserer Klasse sieht jeder Schüler im anderen den Konkurrenten“ nur von wenig mehr als zehn Prozent der Schüler/innen Zustimmung erfährt. Nur eine kleine Minderheit der Schüler/innen der 8. Klasse verneint die Aussage,

dass sie sich in ihrer Klasse richtig wohl fühlen, allerdings steigt dieser Anteil in Klasse 8 und 9 auf über 20 bzw. 25 Prozent an. Bemerkenswert erscheint auch, dass die Aussage, man müsse vorsichtig sein, zuviel für die Schule zu tun, weil die anderen sich sonst leicht darüber lustig machen, schon in Klasse 7 nur zehn Prozent Zustimmung findet und diese Zahl bis Klasse 9 noch weiter abnimmt. Die darin implizit enthaltene Aussage, dass eine ausgeprägte Lern- und Leistungshaltung hinsichtlich schulischer Anforderungen („Strebertum“) bei den Mitschüler/inne/n negativ konnotiert ist, können die Befragten somit nicht bestätigen.

Um die unterschiedlich hohe Zustimmung der Schüler/innen in den drei Klimamerkmale sowie die zeitliche Veränderung von Klasse 7 bis Klasse 9 zu verdeutlichen, sind die Gesamtmittelwerte der drei Skalen in einer Grafik (vgl. Abb. 8.3) sowie in einer Tabelle (vgl. Tab. 8.3) aufgeführt.

Abbildung 8.3: Mittelwerte der Skalen zum Klassenklima in Klasse 7, 8 und 9

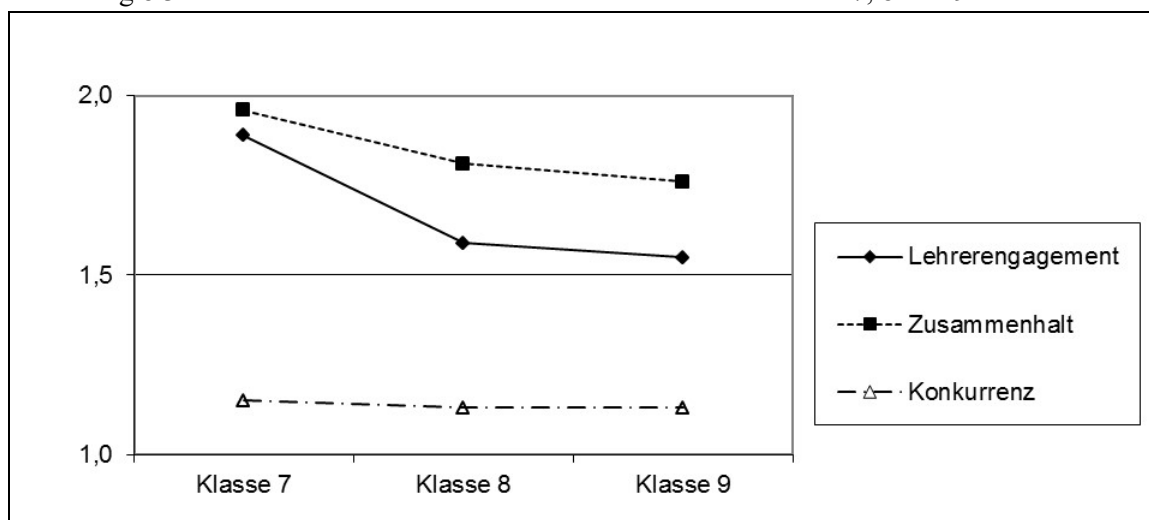


Tabelle 8.3: Kennwerte der Skalen zum Klassenklima

Klasse	Lehrerengagement			Zusammenhalt			Konkurrenz		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
7	1.89	.02	.44	1.96	.02	.54	1.15	.02	.54
8	1.59	.02	.48	1.81	.03	.59	1.13	.02	.54
9	1.55	.02	.47	1.76	.02	.58	1.13	.03	.56

Anmerkung: Zur Kodierung der Antworten vgl. die Anmerkungen Tab. 8.1 und 8.2.

Dabei zeigt sich eine deutliche Abnahme des wahrgenommenen Engagements der Lehrer/innen von Klasse 7 zu Klasse 8. Die Veränderung in dieser Skala ist statistisch signifikant und besitzt eine mittlere praktische Bedeutsamkeit ($d = .65$). Von Klasse 8 zu Klasse 9 zeigt sich eine solche Veränderung nicht. Für das Klimamerkmale Zusammenhalt ergibt sich ebenfalls eine Abnahme der Zustimmung im zeitlichen Verlauf, wiederum von Klasse 7 zu 8, die statistisch signifikant ist, allerdings – im Gegensatz zur

Veränderung im erlebten Lehrerverhalten – nur eine geringe praktische Bedeutsamkeit besitzt ($d = .27$). Auch in dieser Skala bleibt von Klasse 8 zu Klasse 9 eine weitere Abnahme aus. Die wahrgenommene Konkurrenzorientierung verändert sich hingegen weder von Klasse 7 zu Klasse 8 noch von Klasse 8 zu Klasse 9 systematisch. Insgesamt ergibt sich somit die stärkste Veränderung in der erlebten Lehrer-Schüler-Beziehung, während für die Schüler-Schüler-Beziehung deutlich weniger Veränderung zu verzeichnen ist.

8.2.2 Interindividuelle Unterschiede in der Einschätzung des Klassenklimas

Geschlecht

In unserer Längsschnittstichprobe (7., 8., 9. Klasse) unterscheiden sich die Geschlechter nicht in ihrer Wahrnehmung des pädagogischen Engagements ihrer Lehrpersonen (vgl. Tab. 8.4). Allerdings zeigen sich kleine Unterschiede im Erleben der Sozialbeziehungen unter den Mitschüler/innen der Klasse: Schülerinnen nehmen – mit Ausnahme des erlebten Zusammenhalts in Klasse 9 – weniger Konkurrenz, dafür aber vermehrt Zusammenhalt wahr als Schüler. Diese Unterschiede sind statistisch signifikant und besitzen jeweils eine geringe praktische Bedeutsamkeit.

Tabelle 8.4: Kennwerte der Skalen zum Klassenklima, gegliedert nach Geschlecht

	Klasse	Schüler			Schülerinnen			η^2
		M	<i>SE</i>	<i>SD</i>	M	<i>SE</i>	<i>SD</i>	
Lehrer-engagement	7	1.89	.02	.47	1.90	.02	.42	.00
	8	1.58	.03	.51	1.60	.02	.46	.00
	9	1.57	.02	.50	1.53	.02	.45	.00
Zusammenhalt	7	1.89	.03	.57	2.02	.03	.52	.02
	8	1.74	.03	.59	1.86	.03	.58	.01
	9	1.73	.03	.58	1.77	.03	.58	.00
Konkurrenz	7	1.25	.03	.52	1.06	.03	.54	.03
	8	1.19	.03	.55	1.08	.03	.53	.01
	9	1.18	.03	.56	1.09	.03	.55	.01

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Geschlecht erklärte Varianz.

Ebenfalls ergeben sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Veränderung der Werte in den Klimaskalen über die Erhebungszeitpunkte: Zwar erleben Schüler wie Schülerinnen in Klasse 8 ihre Lehrer/innen erheblich weniger pädagogisch engagiert als in Klasse 7; beide Gruppen nehmen auch in Klasse 7 mehr Zusammenhalt in ihrer Schulklasse wahr als in Klasse 8. Von Klasse 8 zu Klasse 9 jedoch nehmen darüber hinaus bei Schülerinnen – nicht bei Schülern – der erlebte Zusammenhalt und das erlebte Lehrerengagement signifikant ab. Während also bei Schülern ein erheblicher Sprung im

erlebten Klassenklima von Klasse 7 zu Klasse 8 feststellbar ist, der sich anschließend nicht weiter verändert, zeigt sich ein eher kontinuierlicherer Rückgang bei Schülerinnen über die drei Zeitpunkte. In der erlebten Konkurrenz zeigt sich keine Veränderung über die Zeit, weder bei Schülern noch bei Schülerinnen.

Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)

Die Vermutung, dass Schüler/innen aus sozial und kulturell besser gestellten Elternhäusern das Klima in ihrer Klasse insgesamt günstiger bewerten als Schüler/innen aus eher bildungsfernen Elternhäusern, konnte mit unseren Daten nicht belegt werden.

Schulform und Schulstandort (Ost- bzw. West-Berlin)

Bei den Fragen nach kontextuellen Unterschieden interessieren vor allem Schultartunterschiede, wie sie von mehreren Studien belegt werden (vgl. Kap. 2): Im erlebten Lehrerengagement konnten zwar stets nur geringe Schulformunterschiede aufgezeigt werden, doch ergab sich wiederholt, dass Hauptschüler/innen in höherem Maße als Gymnasiast/inn/en ihre Lehrer pädagogisch engagiert und beim Lernen unterstützend erleben. In den Klimaaspekten Zusammenhalt und Konkurrenz traten in den Studien ebenfalls Schultartunterschiede auf, wobei sich als recht einheitlicher Befund zeigte, dass Gymnasiast/inn/en weniger Konkurrenz in der Klasse berichten als die Schüler/innen der anderen Schulformen. Empirische Befunde aus Längsschnittanalysen zu diesen Aspekten werden jedoch nur selten berichtet.

Tabelle 8.5: Kennwerte der Skalen zum Klassenklima, gegliedert nach Schulform

		Gymnasium			Realschule			Hauptschule			Gesamtschule			η^2
	Klasse	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	
Lehrer- engagement	7	1.90	.03	.43	1.92	.03	.43	2.04	.10	.50	1.79	.05	.49	.01
	8	1.61	.02	.46	1.60	.05	.50	1.75	.07	.48	1.49	.04	.52	.01
	9	1.54	.03	.46	1.57	.04	.49	1.75	.07	.48	1.48	.04	.49	.01
Zusammen- halt	7	1.99	.04	.53	1.93	.04	.51	2.02	.07	.55	1.88	.06	.62	.01
	8	1.85	.04	.55	1.80	.05	.60	1.97	.11	.62	1.65	.06	.64	.02
	9	1.77	.04	.57	1.75	.04	.57	1.94	.08	.61	1.68	.05	.60	.01
Konkurrenz	7	1.05	.03	.51	1.29	.04	.53	1.39	.08	.55	1.20	.06	.57	.04
	8	1.06	.03	.54	1.20	.05	.52	1.30	.08	.60	1.22	.05	.55	.02
	9	1.08	.04	.55	1.16	.05	.55	1.24	.06	.60	1.24	.05	.54	.01

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Schulform erklärte Varianz.

Wie Tabelle 8.5 verdeutlicht, nehmen Gymnasiast/inn/en zu allen drei Erhebungszeitpunkten signifikant weniger Konkurrenz in der Klasse wahr als die befragten Schüler/innen der drei anderen Schulformen. Lediglich in Klasse 9 kann der Mittelwertunterschied zwischen Gymnasiast/inn/en und Realschüler/inn/en

inferenzstatistisch nicht mehr abgesichert werden (zwischen Gymnasiast/inn/en einerseits und Haupt- und Gesamtschüler/inne/n andererseits besteht er weiterhin). Ferner lässt sich belegen, dass Gesamtschüler/innen zu allen drei Erhebungszeitpunkten ihre Lehrer/innen weniger pädagogisch engagiert erleben als Hauptschüler/innen. Hauptschüler/innen berichten insbesondere in Klasse 9 ein besonders günstiges Bild ihrer Lehrkräfte: Sie unterscheiden sich dabei nicht nur von den Gesamtschüler/inne/n, sondern auch von den Schüler/inne/n des Gymnasiums und der Realschule. Für die Skala Zusammenhalt lässt sich mit unseren Daten ferner belegen, dass auch hier Hauptschüler/innen signifikant günstigere Werte in Klasse 9 aufweisen als Schüler/innen der drei anderen Schulformen.

Die bereits berichtete Abnahme des pädagogischen Lehrerengagements im Erleben der Heranwachsenden lässt sich für alle Schulformen beobachten, d.h. von Klasse 7 zu Klasse 8 werden die Mittelwertveränderungen statistisch signifikant und erreichen zum Teil eine mittlere praktische Bedeutsamkeit ($.43 < d < .58$). Von Klasse 8 zu Klasse 9 zeigen sich keine praktisch bedeutsamen Veränderungen im erlebten Lehrerverhalten für die Schulformen. Ebenfalls lässt sich eine statistisch signifikante schulformspezifische Abnahme im erlebten Zusammenhalt von Klasse 7 zu Klasse 8 bei Gymnasiast/inn/en, Realschüler/inne/n und Gesamtschüler/inne/n – nicht jedoch bei Hauptschüler/inne/n – beobachten. Der Rückgang im erlebten Zusammenhalt an diesen drei Schulformen und die Nicht-Veränderung der Hauptschulwerte führen zu einem schulformabhängigen Schereneffekt. Im erlebten Lehrerverhalten kommt ein ähnlicher Schereneffekt zustande, da die Werte der Hauptschüler/innen weniger stark zurückgehen als jene Werte der Schüler/innen anderer Schulformen (vgl. Tab. 8.5). Die Entwicklung des Klassenklimas in unserer Längsschnittstichprobe fällt also eindeutig zugunsten der Hauptschüler/innen aus. In der Konkurrenz zeigen sich keine derartigen systematischen Mittelwertveränderungen.

Hinsichtlich des Schulstandortes (Ost- bzw. West-Berlin) zeigen sich nur in der Skala Konkurrenz Mittelwertunterschiede, die verdeutlichen, dass Schüler/innen in West-Berlin geringfügig mehr Konkurrenz erleben als die Schüler/innen, die eine Schule in Ost-Berlin besuchen. Die Unterschiede sind jedoch sehr klein und ohne praktische Bedeutsamkeit.

8.3 Merkmale der sozialen Stützsysteme Familie und Freunde

8.3.1 Allgemeine Ausprägungen und Veränderungen

Zur Erfassung des familialen Stützsystems wurden zwei Skalen verwendet, die in Klasse 8 und 9 eingesetzt wurden und deren Ergebnisse Tabelle 8.6 zu entnehmen sind. In Bezug auf die Aussagen zur familiären Geborgenheit/Hilfe sind die Einschätzungen der Jugendlichen in Klasse 8 überwiegend positiv. 83.1 Prozent der Jugendlichen stimmen der Aussage „In meiner Familie fühle ich mich geborgen“ voll und ganz bzw. eher zu. 88.3 Prozent bejahen die Aussage „Wenn nötig, geben mir meine Eltern Rat und Hilfe“

und 85.2 Prozent die Aussage „Zu mir sind meine Eltern warm und herzlich“. In Klasse 9 sind die Zustimmungshäufigkeiten nur etwas geringer als in Klasse 8.

Tabelle 8.6: Verteilung der Antworten zu den Skalen „Familiäre Geborgenheit/Hilfe“ und „Elterliche Leistungserwartung“ in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Items

Einleitungsfrage und Items der Skalen	Klasse	Antwortformat und Zustimmung in Prozent				M	SD
		<i>ja, trifft voll und ganz zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>nein, trifft überhaupt nicht zu</i>		
Familiäre Geborgenheit/Hilfe							
1. In meiner Familie fühle ich mich geborgen.	8	42.8	40.3	12.9	4.0	2.22	0.82
	9	42.2	39.4	14.1	4.3	2.20	0.84
2. Wenn nötig, geben mir meine Eltern Rat und Hilfe.	8	46.3	42.0	9.2	2.5	2.32	0.74
	9	44.3	42.7	10.0	3.0	2.28	0.76
3. Zu mir sind meine Eltern warm und herzlich.	8	41.8	43.4	12.2	2.6	2.24	0.77
	9	41.3	43.9	11.5	3.3	2.23	0.78
Elterliche Leistungserwartung							
1. Meine Eltern möchten, dass ich sehr gute Noten nach Hause bringe.	8	33.1	50.8	14.8	1.4	2.16	0.71
	9	31.3	52.3	14.7	1.7	2.13	0.71
2. Auch wenn ich mich sehr anstrengende, ganz zufrieden sind meine Eltern selten mit mir.	8	7.5	17.1	42.5	32.9	0.99	0.89
	9	7.7	18.4	42.1	31.8	1.02	0.90
3. Wenn ich schlechte Noten bekomme, traue ich mich nicht, es meinen Eltern zu sagen.	8	14.2	24.2	31.9	29.8	1.23	1.03
	9	11.7	21.9	34.4	32.1	1.13	0.99

Anmerkungen: Range der Skalen: 0 – 3. Kodierung des Antwortformats für die Items: ja, trifft voll und ganz zu („3“), trifft eher zu („2“), trifft eher nicht zu („1“), nein, trifft überhaupt nicht zu („0“).

Bei den Aussagen zu den elterlichen Leistungserwartungen ist die Zustimmung unterschiedlich hoch. Rund 84 Prozent der Jugendlichen stimmen der Aussage zu „Meine Eltern möchten, dass ich sehr gute Noten nach Hause bringe“. Etwa ein Viertel bzw. ein Drittel der Jugendlichen empfindet diese Leistungserwartung durchaus als Druck, denn sie bejahen die Aussage „Auch wenn ich mich sehr anstrengende, ganz zufrieden sind meine Eltern selten mit mir“ (24.6%) bzw. die Aussage „Wenn ich schlechte Noten habe, traue ich mich nicht, es meinen Eltern zu sagen“ (34.8%). Die Einschätzungen hinsichtlich der elterlichen Leistungserwartungen sind in Klasse 8 und 9 weitgehend übereinstimmend.

Tabelle 8.7: Verteilung der Antworten zur Skala „Freundschaftsbeziehungen“ in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Items (Panel Klasse 8 und 9)

Einleitungsfrage und Items der Skalen	Klasse	Antwortformat und Zustimmung in Prozent				M	SD
<i>Wenn du deine Beziehungen zu deinen Freunden/Freundinnen beschreiben sollst, wie ist das bei dir?</i>		<i>ja, trifft voll und ganz zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>nein, trifft überhaupt nicht zu</i>		
Freundschaftsbeziehungen							
1. Mit meinen Freunden/Freundinnen komme ich gut klar.	8	63.2	34.3	2.0	0.6	2.60	0.56
	9	65.7	32.4	1.4	0.5	2.63	0.54
2. Meine Freunde / Freundinnen sind gern mit mir zusammen.	8	44.4	51.0	3.9	0.7	2.39	0.60
	9	51.3	45.7	2.4	0.6	2.48	0.58
3. Meine Freunde / Freundinnen fragen mich oft, ob ich dabei sein will.	8	36.3	48.9	12.5	2.3	2.19	0.74
	9	42.3	46.0	10.3	1.4	2.29	0.71

Anmerkungen: Range der Skalen: 0 – 3. Kodierung des Antwortformats für die Items: ja, trifft voll und ganz zu („3“), trifft eher zu („2“), trifft eher nicht zu („1“), nein, trifft überhaupt nicht zu („0“).

Die Freundschaftsbeziehungen werden von den Jugendlichen noch positiver eingeschätzt als die zu den Eltern, wie den Angaben in Tabelle 8.7 zu entnehmen ist. Der Aussage „Mit meinen Freunden/Freundinnen komme ich gut klar“ stimmen in der 8. Klasse 97.5 Prozent voll und ganz bzw. eher zu. 95.4 Prozent der Jugendlichen bejahen die Aussage „Meine Freunde/Freundinnen sind gern mit mir zusammen“ und 85.2 Prozent die Aussage „Meine Freunde/Freundinnen fragen mich oft, ob ich dabei sein will“. In Klasse 9 ist die Zustimmung zu diesen Aussagen noch etwas größer. Insgesamt kann man auf Grund der Antworthäufigkeiten der Jugendlichen den Schluss ziehen, dass diese über gute soziale Stützsysteme bzw. soziale Ressourcen verfügen.

Tabelle 8.8: Kennwerte der Skalen zu außerschulischen sozialen Stützsystemen

Klasse	Geborgenheit/Hilfe			Leistungserwartung			Freundschaftsbeziehung		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
8	2.28	.02	.65	1.45	.02	.64	2.39	.01	.52
9	2.25	.02	.69	1.41	.02	.64	2.46	.01	.52

Die in Tabelle 8.8 dargestellten Mittelwerte der Skalen für die Schüler/innen verweisen auf nur geringe Veränderungen von Klasse 8 zu Klasse 9. Der Mittelwert der Skala „Familiäre Geborgenheit/Hilfe“ verringert sich von Klasse 8 zu Klasse 9 ($d = .04$), ebenso der Mittelwert der Skala „Elterliche Leistungserwartungen“ ($d = .06$). Hingegen ist in

der Skala „Freundschaftsbeziehungen“ ein leichter Anstieg des Mittelwerts von Klasse 8 nach Klasse 9 zu verzeichnen ($d = .12$). Die Ergebnisse sind allerdings ohne praktische Bedeutsamkeit ($d < .20$; vgl. hierzu die methodischen Erläuterungen in Kap. 7).

8.3.2 Interindividuelle Unterschiede

Geschlecht

Wie Tabelle 8.9 verdeutlicht, unterscheiden sich männliche und weibliche Jugendliche nicht in der Einschätzung der familiären Geborgenheit/Hilfe. Jedoch werden die elterlichen Leistungserwartungen von männlichen Jugendlichen in beiden Klassenstufen höher eingeschätzt als von weiblichen, wenngleich die Effektstärke dieses Unterschieds sehr gering ist ($\eta^2 < .01$).

Tabelle 8.9: Kennwerte der Skalen zu außerschulischen sozialen Stützsystemen, gegliedert nach Geschlecht

	Klasse	Schüler			Schülerinnen			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	
Geborgenheit/Hilfe	8	2.30	.02	.62	2.26	.02	.67	.00
	9	2.27	.02	.65	2.23	.02	.72	.00
Leistungserwartung	8	1.52	.02	.63	1.39	.02	.65	.00
	9	1.48	.02	.61	1.36	.02	.66	.00
Freundschaftsbeziehungen	8	2.31	.02	.53	2.46	.02	.50	.02
	9	2.39	.02	.53	2.51	.02	.50	.01

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Geschlecht erklärte Varianz.

Signifikant und mit geringer praktischer Bedeutsamkeit sind die Geschlechtsunterschiede in der Skala „Freundschaftsbeziehungen“ in beiden Klassenstufen. Weibliche Jugendliche geben in höherem Maße an, gute Freundschaftsbeziehungen zu haben, als männliche. Eine geschlechtsspezifische Veränderung in den Freundschaftsbeziehungen deutet sich bei männlichen Jugendlichen an, der Mittelwertunterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)

Die Variablen der sozialen Stützsysteme Familie und Freunde korrelieren nicht signifikant mit dem Bildungs- und Berufsstatus der Eltern.

Schulform und Schulstandort (Ost- bzw. West-Berlin)

Die in Tabelle 8.10 dargestellten Ergebnisse für den Faktor Schulform zeigen, dass sich die Jugendlichen von Gymnasien, Real-, Haupt- und Gesamtschulen nicht in der Einschätzung der familiären Geborgenheit/Hilfe unterscheiden. In Klasse 8 schätzen die

Jugendlichen aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen die elterlichen Leistungserwartungen signifikant höher ein als die Jugendlichen in Gymnasien. Möglicherweise finden hierbei Erwartungshaltungen der Eltern ihren Niederschlag, denen die Heranwachsenden durch den Besuch eines bestimmten Bildungsgangs unterschiedlich entsprechen können. Hinsichtlich der Freundschaftsbeziehungen unterscheiden sich die Schüler/innen der unterschiedlichen Schulformen nicht. Ferner unterscheiden sich die Jugendlichen in Ost- und West-Berlin nicht signifikant in ihrer Einschätzung der sozialen Systeme Familie und Freunde.

Tabelle 8.10: Kennwerte der Skalen zu außerschulischen sozialen Stützsystemen, gegliedert nach Schulform

	Klasse	Gymnasium			Realschule			Hauptschule			Gesamtschule			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	
Geborgenheit/ Hilfe	8	2.31	.03	.63	2.25	.03	.64	2.26	.05	.68	2.24	.04	.70	.00
	9	2.27	.02	.65	2.25	.03	.69	2.11	.05	.84	2.24	.04	.73	.00
Leistungs- erwartung	8	1.38	.03	.64	1.52	.03	.63	1.53	.05	.66	1.51	.04	.66	.01
	9	1.37	.02	.65	1.46	.03	.63	1.49	.06	.66	1.42	.03	.64	.00
Freundschafts- beziehungen	8	2.39	.02	.52	2.38	.02	.49	2.47	.04	.51	2.36	.03	.56	.00
	9	2.44	.02	.52	2.48	.02	.48	2.55	.04	.44	2.43	.04	.58	.01

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Schulform erklärte Varianz.

Kasten 8: Zusammenfassung von Kapitel 8

SOZIALE HERKUNFT

Bei der Verteilung der Schüler/innen auf die Schulformen zeigt sich die große Abhängigkeit der Bildungsbeteiligung von der sozialen Herkunft: Knapp die Hälfte der Gymnasiast/inn/en weist einen hohen Bildungs- und Berufsstatus (BBS) der Eltern auf, während der Anteil der Hauptschüler/innen mit hohem BBS kaum mehr als fünf Prozent beträgt. Mehr als die Hälfte der Hauptschüler/innen weist einen niedrigen BBS auf, während dies an Gymnasien auf nur rund 20 Prozent der Schüler/innen zutrifft. Diese Ergebnisse unterstreichen die große Bedeutung der sozialen Herkunft für die Schulformzugehörigkeit in Deutschland (Baumert & Schümer, 2001) und verweisen einmal mehr auf den – besonders in Deutschland anzutreffenden – straffen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg.

KLASSENKLIMA ALS SOZIALES STÜTZSYSTEM IN DER SCHULE

Lehrerengagement

Die Zustimmung der Schüler/innen zu den Items zum wahrgenommenen Engagement der Lehrer/innen zum ersten Erhebungszeitpunkt am Ende der 7. Klasse fallen eher positiv als negativ aus. Am Ende der 8. sowie am Ende der 9. Klasse hingegen hat sich das Lehrerbild der Heranwachsenden verschlechtert. Dies betrifft zum Beispiel

die Aussagen, dass Lehrer/innen sie gerecht behandeln bzw. Verständnis für sie haben. Auch die Einschätzung, dass Lehrkräfte am Lernen der Schüler/innen wirklich interessiert sind, ist nicht sehr günstig und verschlechtert sich noch bis Klasse 9. In der 7. und 8. Klasse beurteilen Gesamtschüler/innen ihre Lehrkräfte im Schulformvergleich am schlechtesten, in der 9. Klasse geben Hauptschüler/innen das vergleichsweise beste Urteil über ihre Lehrer/innen ab.

Beziehung zu den Mitschüler/inne/n

Die Beziehungen zu den Mitschüler/inne/n in der eigenen Klasse werden mehrheitlich als kooperativ erlebt. Nur eine kleine Minderheit der Schüler/innen der 8. Klasse verneint die Aussage, dass sie sich in ihrer Klasse richtig wohl fühlen, allerdings steigt dieser Anteil in Klasse 8 und 9 auf über 20 bzw. 25 Prozent an. Ein konkurrenzorientiertes Klassenklima wird im Durchschnitt eher nicht erlebt. Für den in der Literatur häufig geäußerten Gedanken, Streber würden geächtet, finden sich keine Belege.

Entsprechend den Ergebnissen von Horstkemper (1987) und Fend (1997) nehmen männliche Jugendliche stärker Konkurrenz, dafür aber weniger Zusammenhalt wahr als weibliche Jugendliche. Dies entspricht dem gängigen Stereotyp, dass Jungen sensibler auf Machtverhältnisse achten und stärker als Mädchen konkurrenzorientiert sind.

AUßERSCHULISCHE STÜTZSYSTEME

Qualität der Eltern-Kind-Beziehung

Die emotionale Unterstützung und Zuwendung der Eltern wurde mithilfe einer Skala „Familiäre Geborgenheit/Hilfe“ erfasst. In Bezug auf die Aussagen dieser Skala sind die Einschätzungen der Jugendlichen in Klasse 8 überwiegend positiv. Jeweils über 80 Prozent stimmen den Aussagen zu, dass sie sich in ihrer Familie geborgen fühlen, von den Eltern Rat und Hilfe erhalten und von ihnen Wärme und Herzlichkeit erfahren. In Klasse 9 sind die Zustimmungshäufigkeiten nur etwas geringer als in Klasse 8. Diese Daten verweisen also auf eine starke emotionale Zuwendung der Eltern zu den Jugendlichen und liefern auch keinen Beleg dafür, dass im Jugendalter die Beziehungen zu den Eltern distanzierter oder konflikthafter werden.

Elterliche Leistungserwartungen

Im Durchschnitt berichten die Jugendlichen, dass von elterlicher Seite hohe Leistungserwartungen an sie gestellt werden. Fast 85 Prozent bejahen die Aussage: Meine Eltern möchten, dass ich sehr (!) gute Noten nach Hause bringe. Etwa ein Drittel nimmt dies durchaus als Leistungsdruck wahr und traut sich nicht, mit schlechten Noten nachhause zu kommen.

Männliche und weibliche Jugendliche unterscheiden sich nicht in der Einschätzung der familiären Geborgenheit/Hilfe. Demgegenüber werden die elterlichen Leistungserwartungen von männlichen Jugendlichen in beiden Klassenstufen höher eingeschätzt als von weiblichen. Mögliche Erklärungen wären hier die schlechteren Schulnoten der männlichen Jugendlichen oder dass Eltern, sofern sie die traditionelle Ernährerrolle des Mannes im Blick haben, auf den schulischen Erfolg ihrer Söhne besonderen Wert legen.

Freundschaftsbeziehungen

Die Beziehung zu ihren Freunden wird von den Jugendlichen noch positiver eingeschätzt als die zu den Eltern. Über 95 Prozent bejahen Aussagen, dass sie mit ihren Freunden/Freundinnen gut klarkommen bzw. diese gern mit ihnen zusammen sind. In Klasse 9 ist die Zustimmung zu diesen Aussagen noch etwas größer. Geringfügige interindividuelle Unterschiede zeigen sich nach Geschlecht (Schülerinnen berichten über etwas bessere Beziehungen zu ihren Freunden als Schüler).

Insgesamt kann man aus diesen Ergebnissen den Schluss ziehen, dass die große Mehrheit der befragten Jugendlichen außerschulisch über gute soziale Stützsysteme bzw. soziale Ressourcen verfügt.

9 Mediatoren: Ich-Stärke und Leistungsvertrauen

Die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen der Heranwachsenden stellen nach unserem Rahmenmodell zentrale Bereiche der schulbezogenen Persönlichkeitsentwicklung dar. Wir nehmen an, dass ihnen eine vermittelnde Funktion zukommt, wenn es um die Verarbeitung altersspezifischer Anforderungen und die Nutzung von sozialen Stützsystemen mit Blick auf die erfolgreiche Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz geht. Daher fassen wir die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen der Heranwachsenden als Mediatoren auf. Im Folgenden werden dazu deskriptive Ergebnisse berichtet. Zunächst betrachten wir die Ergebnisse in den einzelnen Skalen, um ein anschauliches Bild von den Einstellungen und Befindlichkeiten von Jugendlichen zu erhalten. Im Anschluss daran werden die aggregierten Konstrukte Ich-Stärke und Leistungsvertrauen dargestellt.

9.1 Allgemeine Ausprägungen und Veränderungen in den Skalen zur Ich-Stärke

Eine zentrale Fragestellung, der wir im Folgenden nachgehen wollen, ist, inwieweit sich die Ergebnisse in den Skalen zur Erfassung der leistungsnahen Persönlichkeitsmerkmale über die drei Erhebungen verändern. Um darüber Aufschluss zu erhalten, greifen wir auf die Längsschnittstichprobe von 1500 Schüler/innen über die drei Erhebungen in den Klassen 7, 8 und 9 zurück (vgl. Kap. 5). In Tabelle 9.1 finden sich die Ergebnisse zu den Skalen „Selbstwert“, „Selbstkonzept des Aussehens“ und „Selbstkonzept der sozialen Anerkennung“.

Die Urteile zum Selbstwert sind insgesamt eher positiv. So lehnen beispielsweise mehr als 80 Prozent der Heranwachsenden zu jedem Messzeitpunkt die Aussage ab: „Ich denke oft, dass ich zu überhaupt nichts tauge“, und nur um die fünf Prozent der Jugendlichen pro Klassenstufe halten sich für einen Versager. Immerhin aber etwa ein Viertel der Jugendlichen aller Klassenstufen stimmt der Aussage zu, sich oft unglücklich zu fühlen. Die Einschätzungen zum Selbstkonzept des Aussehens deuten ebenfalls mehrheitlich auf eine große Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen und der eigenen körperlichen Entwicklung. Rund 70 Prozent in Klasse 8 und 9 stimmen der Aussage zu: „Ich bin ganz zufrieden mit meinem Aussehen“. Immerhin knapp 30 Prozent der Jugendlichen scheinen aber unzufrieden zu sein.

Tabelle 9.1: Verteilung der (nicht umgepolten) Antworten zu den Skalen „Selbstwert“, „Selbstkonzept des Aussehens“ und „Selbstkonzept der sozialen Anerkennung“ in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Items

Einleitungsfrage und Items der Skalen	Klasse	Antwortformat und Zustimmung in Prozent				M	SD
<i>Wie schätzt du dich selber ein?</i>		<i>nein, trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>ja, trifft voll und ganz zu</i>		
Selbstwert							
1. Ich denke oft, dass ich zu überhaupt nichts tauge.	7	51.2	39.0	7.9	1.9	.61	.72
	8	38.6	45.8	11.4	4.3	.81	.80
	9	40.5	44.0	12.2	3.3	.78	.78
2. Manchmal komme ich mir wirklich nutzlos vor.	7	30.0	47.4	19.0	3.5	.96	.79
	8	24.0	49.4	21.8	4.8	1.07	.80
	9	28.1	47.2	20.3	4.4	1.01	.81
3. Ich fühle mich oft unglücklich.	7	24.1	52.9	18.3	4.6	1.04	.78
	8	22.9	50.8	19.5	6.8	1.10	.83
	9	23.4	51.7	18.5	6.4	1.08	.82
4. Im Großen und Ganzen halte ich mich für einen Versager.	7	62.2	33.2	3.6	1.1	.44	.62
	8	60.7	32.9	4.6	1.8	.48	.67
	9	60.7	32.4	4.8	2.1	.48	.69
Selbstkonzept des Aussehens							
1. Ich bin ganz zufrieden mit meinem Aussehen.	8	6.6	23.8	54.5	15.1	1.78	.78
	9	5.6	22.3	57.8	14.2	1.81	.74
2. Ich bin ganz zufrieden mit meiner körperlichen Entwicklung.	8	5.1	23.5	53.7	17.7	1.84	.77
	9	4.0	21.1	57.8	17.2	1.88	.73
3. Andere Jugendliche finden, dass ich gut aussehe.	8	7.5	35.3	48.2	9.0	1.59	.76
	9	6.1	30.1	51.7	12.1	1.70	.76
4. Manchmal beneide ich andere in der Klasse, die besser aussehen als ich.	8	26.9	37.6	27.5	7.9	1.16	.91
	9	30.6	37.0	26.2	6.2	1.08	.90
Selbstkonzept der sozialen Anerkennung							
1. Ich kann machen, was ich will, irgendwie komme ich bei meinen Klassenkameraden nicht an.	8	43.8	45.2	8.8	2.2	.69	.72
	9	47.3	42.5	8.3	1.9	.65	.81
2. Ich fühle mich in der Klasse manchmal als Außenseiter.	8	41.9	40.4	14.5	3.2	.79	.72
	9	43.0	40.8	13.8	2.3	.76	.65
3. Wenn andere in den Pausen etwas zusammen machen, werde ich häufig nicht beachtet.	8	43.7	46.3	7.4	2.7	.69	.71
	9	49.9	41.5	6.8	1.8	.60	.78
4. Bei meinen Mitschülern bin ich ziemlich angesehen.	8	2.4	23.7	62.5	11.4	1.83	.70
	9	2.2	21.2	63.8	12.8	1.87	.64

Anmerkungen: Range der Skalen: 0 – 3. Kodierung des Antwortformats für die Items: ja, trifft voll und ganz zu („3“), trifft eher zu („2“), trifft eher nicht zu („1“), nein, trifft überhaupt nicht zu („0“).

Auch in Bezug auf das Selbstkonzept der sozialen Anerkennung geben jeweils mehr als 80 Prozent der Jugendlichen positive Urteile ab. Nur 15 Prozent fühlen sich manchmal als Außenseiter, weniger als zehn Prozent geben an, dass sie sich manchmal nicht beachtet fühlen.

In den Tabellen 9.2 und 9.3 sind Ergebnisse der Skalen enthalten, die wir dem Kompetenzbewusstsein und der psychischen Stabilität zuordnen.

Tabelle 9.2: Verteilung der (nicht umgepolten) Antworten zu den Skalen „Schulbezogene Hilflosigkeit“ und „Leistungsängstlichkeit“ in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Items

Einleitungsfrage und Items der Skalen	Klasse	Antwortformat und Zustimmung in Prozent				M	SD
Schulbezogene Hilflosigkeit							
Wie geht es dir, wenn du an die Schule denkst?		nein, trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	ja, trifft voll und ganz zu		
1. Es lohnt sich nicht, für eine Klassen- arbeit zu üben, da ich sie doch verhaue.	8	50.2	38.3	8.9	2.5	.64	.75
	9	45.4	39.5	12.3	2.9	.73	.79
2. Auch wenn ich genau weiß, wann wir eine Arbeit schreiben, weiß ich nicht, wie ich eine gute Note erreichen soll.	8	15.3	49.6	28.3	6.9	1.27	.80
	9	18.4	51.2	23.7	6.6	1.19	.81
3. Egal, ob ich mich anstrenge oder nicht, meine Noten werden davon auch nicht besser.	8	37.6	49.0	10.7	2.7	.79	.74
	9	37.2	46.9	13.1	2.8	.82	.76
Leistungsängstlichkeit/Besorgtheit							
Wie schätzt du dich selber ein?		nein	ja				
1. Wenn du abends im Bett liegst, machst du dir dann manchmal Sorgen, wie du am nächsten Tag im Unterricht abschneiden wirst?	7	56.0	44.0			.44	.50
	8	63.2	36.8			.37	.48
	9	63.7	36.3			.36	.48
2. Machst du dir auf dem Schulweg manchmal Sorgen, die Lehrerin/der Lehrer könnte heute nachprüfen, wie gut du in der Schule bist?	7	63.6	36.4			.36	.48
	8	64.0	36.0			.36	.48
	9	63.5	36.5			.37	.48
3. Hast du manchmal Angst, am nächs- ten Tag in die Schule zu gehen?	7	-	-			-	-
	8	81.0	19.0			.19	.39
	9	83.0	17.0			.17	.38

Anmerkungen: Range der Skalen: 0 – 3. Kodierung des Antwortformats für die Items: ja, trifft voll und ganz zu („3“), trifft eher zu („2“), trifft eher nicht zu („1“), nein, trifft überhaupt nicht zu („0“) bzw. ja („1“), nein („0“).

Wie die Aussagen zur schulbezogenen Hilflosigkeit in Tabelle 9.2 verdeutlichen, zeigen etwa 10 bis 15 Prozent der Jugendlichen eine resignative Einstellung und sind der Mei-

nung, dass Anstrengung und Üben sich nicht auszahle und nicht in Erfolge in Klassenarbeiten oder Noten münden würden. Mindestens 30 Prozent sind sich auch unsicher, wie sie es bewerkstelligen sollen, eine gute Note in einer Klassenarbeit zu erreichen. Immerhin sind aber bei den drei Items diejenigen, die den Aussagen zur schulbezogenen Hilflosigkeit ablehnend gegenüberstehen, in der großen Mehrheit (jeweils zwischen etwa 65% und 90%).

Die in Tabelle 9.2 enthaltenen Ergebnisse zur Leistungsängstlichkeit/Besorgtheit zeigen, dass sich zwar – je nach Aussage – annähernd 60 bis circa 80 Prozent der Jugendlichen keine Sorgen um die Schule machen. Trotzdem kann man hier nicht von einer „Entwarnung“ sprechen, wenn 19 bzw. 17 Prozent der Jugendlichen angeben, Angst davor zu haben, am nächsten Tag in die Schule zu gehen, und über ein Drittel der Jugendlichen sich abends im Bett oder auf dem Schulweg Sorgen wegen ihres Abschneidens in der Schule macht.

Auch das Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden, zu dem sich in Tabelle 9.3 detaillierte Angaben finden, gibt Anlass zur Beunruhigung. Etwa ein Drittel der Jugendlichen berichtet von Magenschmerzen, Schwindelgefühlen und starken Kopfschmerzen. Tabelle 9.3 gibt auch Aufschluss über das Problembewältigungsverhalten, wobei wir uns auf den Aspekt Rückzug und Vermeidung beschränkt haben.

Tabelle 9.3: Verteilung der (nicht umgepolten) Antworten zu den Skalen „Psychosomatische Beschwerden“ und „Problemmeidung“ in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Items

Einleitungsfrage und Items der Skalen	Klasse	Antwortformat und Zustimmung in Prozent				M	SD
<i>Kam es in den letzten Wochen und Monaten vor, dass...</i>		<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>manchmal</i>	<i>häufig</i>		
Psychosomatische Beschwerden							
1. ...du Magenschmerzen hattest?	7	38.2	28.6	23.9	9.3	1.04	1.00
	8	39.8	29.0	22.7	8.4	1.00	.98
	9	38.9	30.8	21.0	9.3	1.01	.99
2. ...es dir schwindlig war?	7	43.1	23.3	20.9	12.8	1.03	1.07
	8	41.2	23.0	22.0	13.8	1.09	1.09
	9	41.0	24.3	21.5	13.2	1.07	1.07
3. ...du sehr starke Kopfschmerzen hattest?	7	-	-	-	-	-	-
	8	40.7	23.4	21.3	14.6	1.10	1.09
	9	39.6	25.3	19.5	15.6	1.11	1.10
Problemmeidung							
<i>Was machst du, wenn du in der Schule Probleme hast?</i>		<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>manchmal</i>	<i>häufig</i>		
1. Ich versuche, mich von den Problemen abzulenken.	7	12.7	30.7	39.0	17.6	1.61	.92
	8	-	-	-	-	-	-
	9	7.5	25.6	46.8	20.1	1.80	.85
2. Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu vertreiben.	7	-	-	-	-	-	-
	8	-	-	-	-	-	-
	9	18.0	39.5	32.0	10.5	1.35	.89
3. Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.	7	19.5	35.6	29.1	15.7	1.41	.97
	8	-	-	-	-	-	-
	9	16.3	38.6	31.2	13.9	1.43	.92

Anmerkungen: Range der Skalen: 0 – 3. Kodierung des Antwortformats für die Items: häufig („3“), manchmal („2“), selten („1“), nie („0“).

Annähernd die Hälfte der Jugendlichen in Klasse 7 versucht, sich von Problemen abzulenken, in Klasse 9 sind es sogar fast drei Viertel. Über 40 Prozent lassen sich nichts anmerken und bleiben „cool“ bzw. versuchen, nicht darüber nachzudenken und es aus den Gedanken zu vertreiben. Das Ausmaß problemmeidenden Verhaltens scheint also recht groß zu sein, da jeweils deutlich mehr als die Hälfte der Heranwachsenden eine Häufigkeitsangabe wählt, die problemmeidendes Verhalten nicht als Sondersituation dastehen lässt.

In den Tabellen 9.1 bis 9.3 sind auch die Mittelwerte der Items zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten erhalten, die Aufschluss darüber geben, ob und inwieweit sich mit dem Alter der Jugendlichen Veränderungen ergeben. Die Mittelwertunterschiede in den einzelnen Variablen der Ich-Stärke zwischen den Klassenstufen 7, 8 und 9 (s. Tab. 9.4),

sind bis auf wenige Ausnahmen gering. Der Selbstwert der Heranwachsenden nimmt von Klasse 7 nach Klasse 8 signifikant ab (d.h. die Befragten stimmen den negativ formulierten Items in zunehmendem Maße zu, vgl. zu den Item-Formulierungen Tab. 9.3), jedoch mit geringer Effektstärke ($d = .18$); von Klasse 8 zu Klasse 9 zeigt sich keine Veränderung im Selbstwert, die statistisch signifikant ist. Ebenso verändert sich das Selbstkonzept des Aussehens nicht statistisch signifikant von Klasse 8 zu Klasse 9. Dagegen erhöht sich die Zustimmung der Heranwachsenden zum Selbstkonzept der sozialen Anerkennung von Klasse 8 zu Klasse 9. Veränderungen in der schulbezogenen Hilflosigkeit, den psychosomatischen Beschwerden und der Problemmeidung zeigen sich nicht. Lediglich in der Leistungsängstlichkeit/Besorgtheit ist von Klasse 7 zu Klasse 8 eine signifikante Verringerung ($d = .25$) festzustellen, während sie von Klasse 8 zu Klasse 9 annähernd gleich bleibt. Insgesamt zeichnet sich also bei den Heranwachsenden eine zunehmende Festigung bzw. Stabilisierung der einzelnen Merkmale der Ich-Stärke ab.

Tabelle 9.4: Kennwerte der Skalen zur Ich-Stärke

Klasse	Selbstwert ^a			Selbstkonzept des Aussehens			Selbstkonzept der sozialen Anerkennung		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
7	.76	.02	.57	-	-	-	-	-	-
8	.87	.02	.62	1.78	.02	.59	2.15	.01	.60
9	.84	.02	.64	1.83	.01	.58	2.21	.01	.58
Klasse	Schulbezogene Hilflosigkeit			Leistungsängstlichkeit			Psychosomatische Beschwerden		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
7	-	-	-	.40	.01	.40	1.04	.03	.88
8	.92	.02	.63	.31	.01	.33	1.06	.03	.84
9	.92	.02	.65	.30	.01	.33	1.06	.02	.83
Problemmeidung									
Klasse	M	SE	SD						
7	1.51	.02	.77						
8	-	-	-						
9	1.55	.02	.68						

Anmerkung: ^a Ein hoher Wert bedeutet hohe Selbstabwertung

9.2 Allgemeine Ausprägungen und Veränderungen in den Skalen zum Leistungsvertrauen

Die Antworten der Jugendlichen in den Skalen, die wir zur Erfassung des Leistungsvertrauens eingesetzt haben, sind der Tabelle 9.5 zu entnehmen.

Eine sehr hohe Zustimmung erfahren die Aussagen zur Wertschätzung der schulischen Leistung. In der Schule erfolgreich zu sein, gut mitzukommen und gute Zensuren zu

erreichen, ist für annähernd bzw. mehr als 90 Prozent der Jugendlichen wichtig. Nur eine Minderheit von jeweils rund zehn Prozent der Schüler/innen gibt ihre Ablehnung dazu kund.

Bei den Aussagen zum Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit geht es darum, sich im sozialen Vergleich als überlegen, besser und klüger einzuschätzen. Deshalb ist es plausibel, dass die Aussagen eine eher moderate Zustimmung erhalten, zum Teil werden sie auch deutlich abgelehnt. So stimmen beispielsweise nur rund ein Drittel der Befragten der Aussage zu: „Manchmal fühle ich mich anderen überlegen und glaube, dass sie manches von mir lernen könnten“. Immerhin vertreten 20 Prozent der Jugendlichen aus 7. Klassen und 30 Prozent aus 9. Klassen die Meinung, klüger zu sein als ihre Altersgenossen.

Den Aussagen zur Erfolgszuversicht stimmen die Heranwachsenden nur eingeschränkt zu. Während lediglich rund zwei Drittel der Ansicht sind, dass es ihnen Spaß mache, an Problemen zu arbeiten, die für sie ein bisschen schwierig sind – eine klassische Frage der Leistungsmotivation –, lehnt der überwiegende Teil der Befragten es vollständig bzw. eher ab, vor eine etwas schwierige Aufgabe gestellt zu werden (rund 70%). Rund 35 bzw. 40 Prozent der Heranwachsenden stimmen der Aussage zu „Mir gefallen Probleme, von denen ich nicht genau weiß, ob ich sie schaffe“.

Tabelle 9.5: Verteilung der Antworten zu den Skalen „Wertschätzung Leistung/Schule“, „Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit“ und „Erfolgszuversicht“ in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Items

Einleitungsfrage und Items der Skalen	Klasse	Antwortformat und Zustimmung in Prozent				M	SD
<i>Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge?</i>		<i>gar nicht wichtig</i>	<i>etwas wichtig</i>	<i>ziemlich wichtig</i>	<i>sehr wichtig</i>		
Wertschätzung Leistung/Schule							
1. In der Schule erfolgreich sein.	7	0.7	10.8	49.2	39.4	2.27	.67
	8	1.0	12.0	49.8	37.2	2.23	.69
	9	0.9	12.7	48.1	38.3	2.24	.70
2. In der Schule gut mitzukommen.	7	0.6	5.1	51.2	43.0	2.37	.61
	8	0.4	8.5	48.5	42.6	2.33	.65
	9	1.3	8.7	53.2	36.8	2.26	.66
3. In der Schule gute Zensuren erreichen.	7	0.5	7.7	46.7	45.1	2.37	.64
	8	0.4	8.3	54.0	37.2	2.30	.67
	9	1.1	10.7	48.8	39.5	2.27	.69
Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit							
<i>Wie schätzt du dich selber ein?</i>		<i>nein, trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>ja, trifft voll und ganz zu</i>		
1. Ich habe den Eindruck, dass ich klüger bin als andere in meinem Alter.	7	22.4	56.8	17.3	3.5	1.02	.73
	8	23.2	48.4	21.8	6.6	1.12	.84
	9	21.0	47.7	24.9	6.4	1.12	.83
2. Sehr viele Dinge kann ich besser als andere in meinem Alter.	7	6.0	52.5	32.9	8.5	1.44	.73
	8	11.8	49.7	30.8	7.7	1.35	.79
	9	10.8	49.3	32.6	7.3	1.36	.77
3. Manchmal fühle ich mich anderen überlegen und glaube, dass sie manches von mir lernen könnten.	7	13.3	58.2	24.4	4.0	1.19	.71
	8	11.8	52.0	29.4	6.8	1.31	.77
	9	10.0	48.5	34.1	7.4	1.39	.77
4. Wenn ich mich darauf konzentriere, kann ich alles lernen.	7	1.4	13.7	55.3	29.6	2.13	.69
	8	1.8	14.6	56.9	26.8	2.09	.69
	9	1.4	15.2	53.8	29.6	2.12	.70
Erfolgszuversicht							
<i>Wie ist es bei dir?</i>							
1. Es macht mir Spaß, an Problemen zu arbeiten, die für mich ein bisschen schwierig sind.	8	5.2	36.5	46.6	11.7	1.65	.75
	9	3.1	30.5	51.3	15.0	1.78	.73
2. Mir gefallen Probleme, von denen ich nicht genau weiß, ob ich sie schaffe.	8	13.1	52.6	26.6	7.6	1.29	.79
	9	9.1	51.1	33.0	6.8	1.38	.74
3. Ich möchte gern vor eine etwas schwierige Aufgabe gestellt werden.	8	19.6	55.1	20.4	5.0	1.11	.77
	9	14.0	54.1	26.4	5.6	1.24	.76

Anmerkungen: Range der Skalen: 0 – 3. Kodierung des Antwortformats für die Items: sehr wichtig („3“), etwas wichtig („2“), ziemlich wichtig („1“), gar nicht wichtig („0“) bzw. ja, trifft voll und ganz zu („3“), trifft eher zu („2“), trifft eher nicht zu („1“), nein, trifft überhaupt nicht zu („0“).

Die in Tabelle 9.6 dargestellten Kennwerte belegen, dass im Zeitraum zwischen Klasse 7 und Klasse 9 nur geringe Veränderungen in der Ausprägung der Variablen des Leistungsvertrauens zu verzeichnen sind. Die Wertschätzung von schulischer Leistung verändert sich nicht signifikant über die Zeit. Die Werte für das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit verbessern sich; die Zunahme der Werte ist von Klasse 7 nach Klasse 9 signifikant, jedoch ohne praktische Bedeutsamkeit ($d = .13$). Die Erfolgszuversicht nimmt von Klasse 8 zu Klasse 9 zu, jedoch ist die Mittelwertdifferenz ebenfalls nicht von praktischer Bedeutsamkeit ($d = .16$).

Tabelle 9.6: Kennwerte der Skalen zum Leistungsvertrauen

Klasse	Wertschätzung Leistung Schule			Selbstkonzept Leistungsfähigkeit			Erfolgszuversicht		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
7	2.33	.02	.55	1.44	.01	.51	-	-	-
8	2.29	.02	.57	1.47	.02	.57	1.38	.01	.61
9	2.25	.02	.60	1.51	.02	.57	1.48	.01	.62

9.3 Allgemeine Ausprägungen und Veränderungen der aggregierten Konstrukte Ich-Stärke und Leistungsvertrauen

Nachdem in den vorhergehenden Abschnitten 9.1 und 9.2 die jeweiligen Skalen der leistungsnahen Persönlichkeitsbereiche der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens auf Item- und Skalen-Ebene vorgestellt wurden, soll es nachfolgend um eine Darstellung der übergeordneten (aggregierten) Skalen bzw. Konstrukte gehen. In Kapitel 6 haben wir das methodische Vorgehen zur Zusammenfassung der einzelnen Konstrukte zu den Super-Konstrukten Ich-Stärke und Leistungsvertrauen dargelegt. Eine solche Aggregation von Konstrukten besitzt in der vorliegenden Studie den großen Vorteil, zusammenfassende Aussagen zur Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden treffen zu können.

Die jeweiligen Verteilungen zur Ich-Stärke und zum Leistungsvertrauen in der Längsschnittstichprobe nach Klasse werden anhand der Perzentilbänder in den Abbildungen 9.1 und 9.2 veranschaulicht. Die aus der Rasch-Skalierung (vgl. Kap. 6) gewonnenen *weighted likelihood estimates* (Warm, 1989) in der 7. Klasse wurden dabei jeweils auf den Mittelwert 100 und die Standardabweichung 20 normiert. Die Verteilungen der Werte der 8. und 9. Klassen wurden unter Nutzung derselben Transformationsformel normiert, sodass die dargestellten Verteilungen eines Konstrukts über die verschiedenen Erhebungszeitpunkte direkt miteinander verglichen werden können (vgl. Abb. 9.1 und 9.2). Insgesamt zeigen sich keine signifikanten Unterschiede mit praktischer Bedeutsamkeit in den Mittelwerten über die drei Zeitpunkte (vgl. Tab. 9.7)

Abbildung 9.1: Verteilung der Ich-Stärke zu drei Erhebungszeitpunkten (zur Einteilung der Perzentile vgl. Kap. 7)

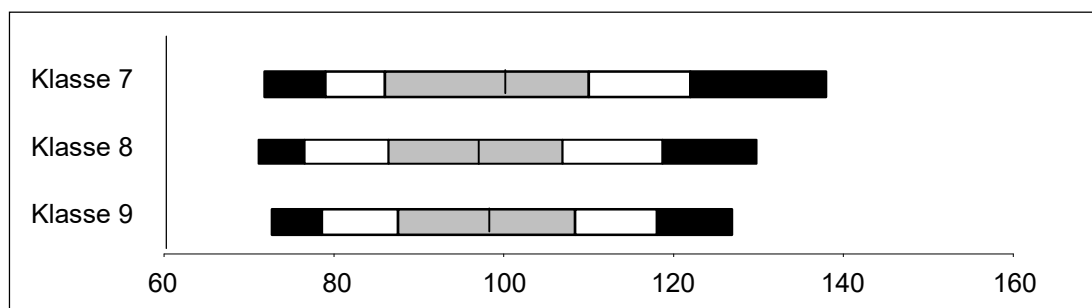


Abbildung 9.2: Verteilung des Leistungsvertrauens zu drei Erhebungszeitpunkten (zur Einteilung der Perzentile vgl. Kap. 7)

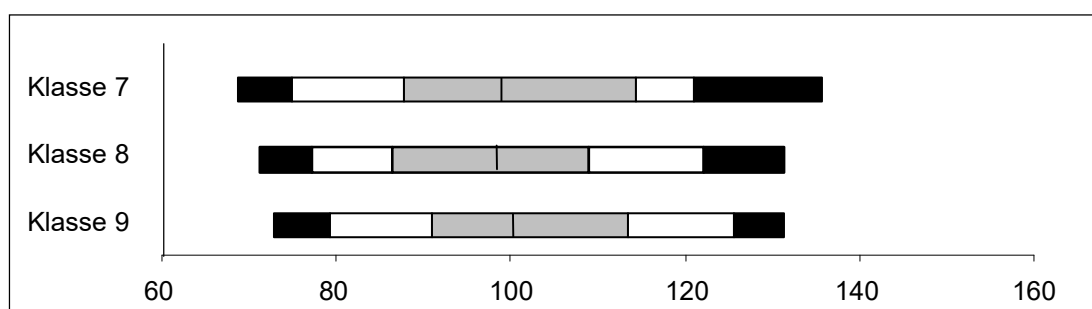


Tabelle 9.7: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens

Klasse	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen		
	M	SE	SD	M	SE	SD
7	100.0	0.7	20.0	100.0	0.6	20.0
8	97.2	0.6	17.7	98.9	0.6	18.9
9	98.1	0.5	16.7	101.0	0.5	18.8

Mit den IRT-Skalierungen der Ich-Stärke- und der Leistungsvertrauensskala erhalten wir jeweils eine quantitative Messung auf einer kontinuierlichen Skala, die z.B. für Mittelwertvergleiche oder Zusammenhangsanalysen geeignet ist. Um die beiden Skalen kriteriumsorientiert beschreiben zu können – was auch der Veranschaulichung dient – ist eine Unterteilung der beiden Skalen in Abschnitte sinnvoll. Im Prinzip kann dies analog zu der vierstufigen Unterteilung geschehen, die den meisten Items im Fragebogen zugrunde liegt. Für beide Skalen treffen wir deshalb eine Unterteilung in vier Skalenabschnitte, wobei wir vier Ausprägungen unterscheiden, die den Antwortformaten zu den Items

entsprechen: nicht vorhanden (trifft überhaupt nicht zu) – gering (trifft eher nicht zu) – mittel (trifft eher zu) – stark (trifft voll und ganz zu).

Tabelle 9.8: Verteilung der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens auf vier Skalenabschnitte

	Klasse 7		Klasse 8		Klasse 9	
	<i>Anzahl</i>	<i>%</i>	<i>Anzahl</i>	<i>%</i>	<i>Anzahl</i>	<i>%</i>
Ich-Stärke						
nicht vorhanden	70	4.7	86	5.7	60	4.0
gering ausgeprägt	334	22.3	341	22.7	348	23.3
mittlere Ausprägung	866	57.9	881	58.8	908	60.7
stark ausgeprägt	225	15.1	191	12.7	179	12.0
N	1495	100.0	1499	100.0	1495	100.0
Leistungsvertrauen						
nicht vorhanden	39	2.6	43	2.9	33	2.2
gering ausgeprägt	1065	71.4	1108	73.9	1065	71.2
mittlere Ausprägung	361	24.2	329	21.9	371	24.8
stark ausgeprägt	26	1.7	20	1.3	26	1.7
N	1491	100.0	1500	100.0	1494	100.0

Tabelle 9.8 enthält die Angaben für die jeweiligen Verteilungen zu den drei Erhebungen auf diesen Skalenabschnitten. Insgesamt liegt für die Ich-Stärke zu jeder der drei Erhebungen eine ähnliche Verteilung vor. Das Antwortverhalten von rund 60 Prozent der Befragten lässt darauf schließen, dass sie über eine Ich-Stärke in mittlerer Ausprägung verfügen, während das Antwortverhalten von knapp einem Viertel der Befragten auf eine gering ausgeprägte Ich-Stärke verweist. Die beiden Extreme sind am schwächsten besetzt. Auf ein deutliches Fehlen von Ich-Stärke verweist das Antwortverhalten von etwa rund fünf Prozent. In der obersten Kategorie, der stark ausgeprägten Ich-Stärke, macht sich der bereits beschriebene leichte Rückgang der Ich-Stärke bemerkbar: Während in Klasse 7 das Antwortverhalten von immerhin 15 Prozent der Schüler/innen auf eine starke Ausprägung der Ich-Stärke verweist, lässt sich dies in Klasse 9 nur noch für zwölf Prozent der Schüler/innen konstatieren. Entsprechend ist ein leichter Anstieg der mittleren Ausprägung festzustellen (von rund 58% auf rund 61%).

Das Antwortverhalten der Befragten zum Leistungsvertrauen fällt zu jedem der drei Erhebungszeitpunkte ebenfalls sehr ähnlich aus. Im Gegensatz zur Ich-Stärke zeigt es jedoch eine wesentlich stärkere Tendenz zur Mitte mit starker Betonung der geringen Ausprägung. Das Antwortverhalten von rund drei Viertel der befragten Jugendlichen verweist auf das Vorhandensein eines nur gering ausgeprägten Leistungsvertrauens, während für rund ein Viertel der Befragten Leistungsvertrauen in mittlerer Ausprägung angenommen werden darf.

Auf der Basis der Detailauswertung zu den einzelnen Items, wie sie in Abschnitt 9.1 und 9.2 dargestellt wurde, lässt sich durchaus nachvollziehen, warum die Ausprägungen der beiden aggregierten Konstrukte Ich-Stärke und Leistungsvertrauen insgesamt unterschiedlich ausfallen. Einschränkend muss allerdings berücksichtigt werden, dass ein kriterialer Vergleich der beiden Konstrukte untereinander nur bedingt möglich ist. Hinzu kommt, dass unsere Bündelung einzelner Konstrukte zu den beiden Bereichen leistungsnaher Persönlichkeit eine spezifische Auswahl an Messinstrumenten enthält, von der möglicherweise auch ein nicht zu unterschätzender Einfluss auf generelle Ausprägungen in den erfassten Bereichen ausgehen kann.

9.4 Interindividuelle Unterschiede und Veränderungen

Geschlecht

Eine grundlegende Frage unserer Studie betrifft die geschlechtsspezifische Entwicklung der Heranwachsenden im Schulalter. Bisherige Untersuchungen verweisen durchgehend auf Unterschiede im leistungsbezogenen Selbstbild, wobei die Werte günstiger für die männlichen Jugendlichen als für die weiblichen Jugendlichen ausfallen (vgl. Kap. 3). Auch unsere Daten weisen in diese Richtung und zeigen deutliche Unterschiede zwischen den befragten Schülerinnen und Schülern zu jedem der drei Erhebungszeitpunkte (vgl. Tab. 9.9). Schülerinnen liegen sowohl in der Skala zur Ich-Stärke als auch in der Skala zum Leistungsvertrauen deutlich unterhalb des transformierten Skalen-Mittelwertes von $M = 100$, während sich Schüler im Durchschnitt deutlich oberhalb dieses Mittelwertes befinden. Diese Unterschiede sind statistisch signifikant und erreichen überwiegend eine mittlere praktische Bedeutsamkeit. Da die beiden Skalen zur Ich-Stärke und zum Leistungsvertrauen jeweils hoch aggregierte Messungen leistungsnaher Persönlichkeitsbereiche darstellen, werden wir im Folgenden auf geschlechtsabhängige Unterschiede und Veränderungen in den einzelnen Konstrukten eingehen. Wir fragen zunächst, ob sich die weiblichen und männlichen Jugendlichen in den Ausprägungen der einzelnen Merkmale unterscheiden, dann danach, ob sich ihre Entwicklungsverläufe unterscheiden.

Tabelle 9.9: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE), und Standardabweichungen (SD) der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens, gegliedert nach Geschlecht

	Klasse	Schüler			Schülerinnen			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	
Ich-Stärke	7	104.4	0.9	19.5	96.4	0.7	19.7	.04
	8	102.2	0.8	17.9	93.2	0.7	16.5	.06
	9	102.7	0.7	17.2	94.4	0.6	15.3	.06
Leistungs-vertrauen	7	105.4	0.8	20.8	95.7	0.8	18.3	.06
	8	104.2	0.8	19.9	94.8	0.7	16.9	.06
	9	105.6	0.8	19.4	97.2	0.7	17.4	.05

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Geschlecht erklärte Varianz.

In einigen Skalen zur Ich-Stärke finden sich einige signifikante Mittelwertunterschiede (s. Tab. 9.10), die im Folgenden aufgeführt werden. Im Selbstwert unterscheiden sich die Geschlechter in der 7., der 8. und der 9. Klasse signifikant. Rund zwei bzw. rund drei Prozent der Varianz im Selbstwert können zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt durch das Geschlecht erklärt werden; die Unterschiede sind somit von geringer praktischer Bedeutsamkeit (vgl. Kap. 7). Im Selbstkonzept des Aussehens (s. Abb. 9.4) unterscheiden sich die Geschlechter nur in Klasse 8 signifikant; die Unterschiede sind ebenfalls von geringer praktischer Bedeutsamkeit ($\eta^2 < .06$). In der Leistungsängstlichkeit/Besorgtheit weisen die weiblichen Jugendlichen in allen drei Klassenstufen signifikant höhere Werte auf als die männlichen, wobei diese Unterschiede von geringer praktischer Bedeutsamkeit sind. Auch in Bezug auf die psychosomatischen Beschwerden ergeben sich bedeutsame Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die in Klasse 7 von mittlerer und in den Klassen 8 und 9 jeweils von großer praktischer Bedeutsamkeit sind. Ferner unterscheiden sich die Geschlechter in Klasse 9 in den problemmeidenden Bewältigungsstrategien, weibliche Jugendliche zeigen signifikant häufiger problemmeidendes Verhalten.

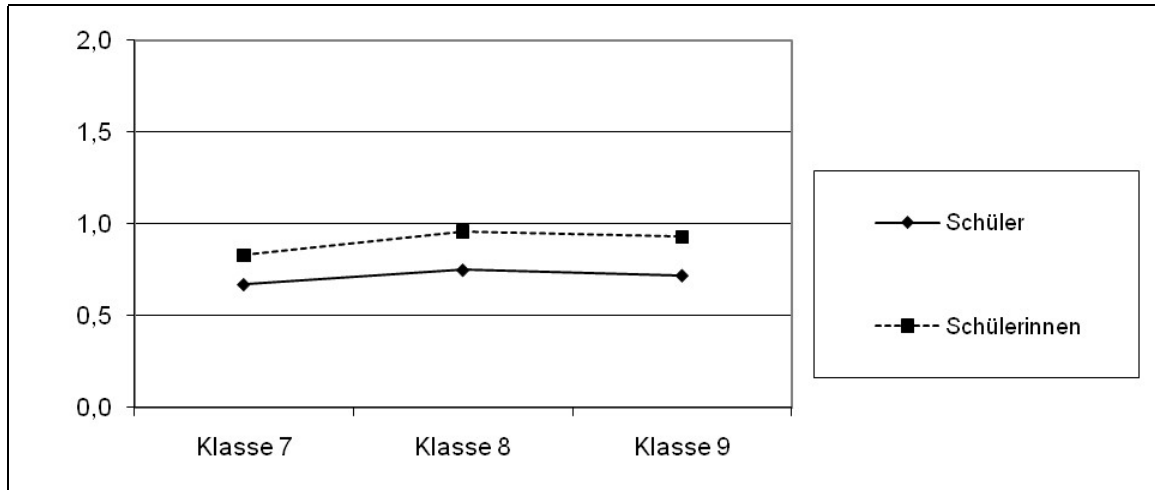
Tabelle 9.10: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE), und Standardabweichungen (SD) der Variablen der Ich-Stärke, gegliedert nach Geschlecht

	Klasse	Schüler			Schülerinnen			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	
Selbstwert ^a	7	.67	.02	.54	.83	.02	.58	.02
	8	.75	.02	.58	.96	.03	.64	.03
	9	.72	.03	.72	.93	.03	.64	.03
Selbstkonzept des Aussehens	8	1.91	.02	.56	1.67	.02	.59	.04
	9	1.92	.02	.56	1.76	.02	.59	.02
Selbstkonzept soz. Anerk.	8	2.15	.02	.60	2.16	.02	.60	.00
	9	2.22	.02	.58	2.20	.02	.57	.00
Schulbezogene Hilflosigkeit	8	.90	.02	.64	.93	.02	.63	.00
	9	.92	.02	.67	.93	.02	.65	.00
Leistungs- ängstlichkeit	7	.36	.02	.38	.44	.02	.40	.01
	8	.27	.01	.32	.34	.01	.34	.01
	9	.25	.01	.32	.34	.02	.33	.01
Psycho- somatische Beschwerden	7	.77	.04	.80	1.25	.03	.89	.07
	8	.72	.03	.71	1.33	.04	.83	.13
	9	.69	.03	.68	1.36	.03	.82	.16
Problem- meidung	7	1.47	.03	.75	1.54	.03	.79	.00
	9	1.47	.02	.69	1.61	.02	.67	.01

Anmerkungen: ^a Ein hoher Wert bedeutet hohe Selbstabwertung; η^2 – durch den Faktor Geschlecht erklärte Varianz.

Betrachtet man die individuellen Veränderungen in den Variablen der Ich-Stärke für die Geschlechter getrennt, so zeigen sich in einigen Bereichen unterschiedliche Entwicklungen (s. Tab. 9.10). Diese betreffen den Selbstwert, das Selbstkonzept des Aussehens und die Wahrnehmung psychosomatischer Beschwerden. Bei den männlichen Jugendlichen verringert sich der Selbstwert (Abb. 9.3) von Klasse 7 nach Klasse 8 weniger ($d = .14$) als bei weiblichen ($d = .21$).

Abbildung 9.3: Mittelwerte der Skala „Selbstwert“ (bzw. Selbstabwertung) für männliche und weibliche Jugendliche in Klasse 7, 8 und 9.

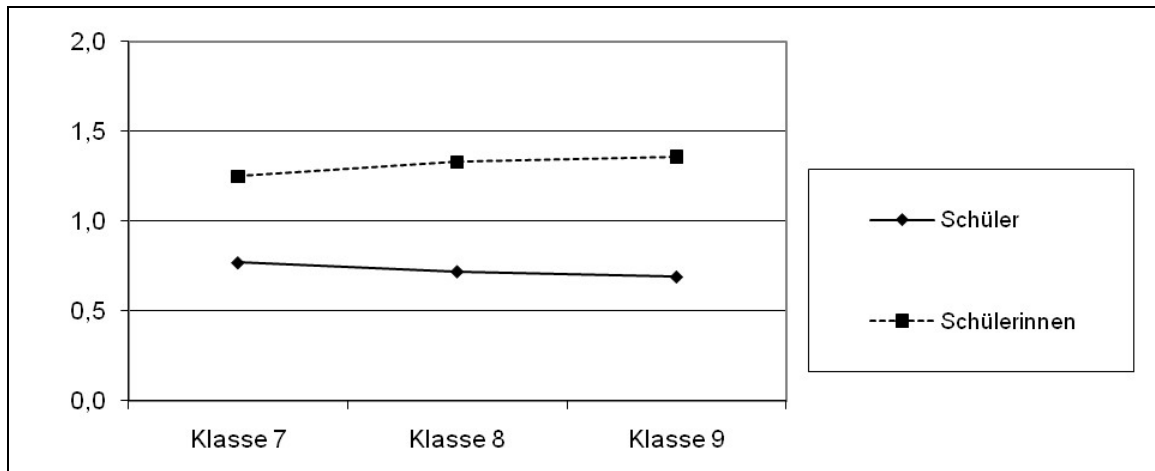


Anmerkung: Range der Skalen: 0-3. Kodierung des Antwortformats für die Items: ja, trifft voll und ganz zu („3“), trifft eher zu („2“), trifft eher nicht zu („1“), nein, trifft überhaupt nicht zu („0“).

Das Selbstkonzept des Aussehens ist bei männlichen Jugendlichen in Klassenstufe 8 und 9 annähernd gleich hoch, während bei den weiblichen Jugendlichen eine signifikante Verbesserung des in seinem Gesamtniveau niedrigeren Selbstkonzepts des Aussehens von Klasse 8 zu Klasse 9 zu verzeichnen ist ($d = .15$). Die Leistungsängstlichkeit/Besorgtheit verringert sich bei beiden Geschlechtern von Klasse 7 zu Klasse 8, jedoch nicht von Klasse 8 zu Klasse 9. Die jeweiligen Veränderungen sind von geringer praktischer Bedeutsamkeit.

Ein gegenläufiger Trend ist in der Wahrnehmung psychosomatischer Beschwerden festzustellen (Abb. 9.4). Während sich bei männlichen Jugendlichen die psychosomatischen Beschwerden von Klasse 7 nach Klasse 8 sowie von Klasse 8 zu Klasse 9 verringern, nehmen sie bei weiblichen Jugendlichen von Klasse 7 zu Klasse 8 und von Klasse 8 zu Klasse 9 zu. Bei beiden Geschlechtern sind diese individuellen Veränderungen zwar ohne praktische Bedeutsamkeit, allerdings nehmen die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit höherer Klassenstufe zu, wie die Effektstärken verdeutlichen (vgl. Tab. 9.10).

Abbildung 9.4: Mittelwerte der Skala psychosomatische Beschwerden für männliche und weibliche Jugendliche in Klasse 7, 8 und 9



Anmerkungen: Range der Skalen: 0 – 3. Kodierung des Antwortformats für die Items: häufig („3“), manchmal („2“), selten („1“), nie („0“).

Auch in Bezug auf zwei der drei Merkmale des Leistungsvertrauens ergeben sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. Tab. 9.11). Während sich weibliche und männliche Jugendliche nicht in der Wertschätzung schulischer Leistung unterscheiden, haben männliche Jugendliche im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit zu allen drei Erhebungszeitpunkten höhere Werte, mit mittlerer praktischer Bedeutsamkeit. Ferner zeigen weibliche Jugendliche eine geringere Erfolgszuversicht, wobei diese Unterschiede in Klasse 8 und 9 von geringer praktischer Bedeutsamkeit sind.

Betrachtet man die individuellen Veränderungen in den Variablen des Leistungsvertrauens für die Geschlechter getrennt (Tab. 9.11), so differenziert sich jenes Bild teilweise, welches wir in Abschnitt 9.1 beschrieben haben. Bei männlichen Jugendlichen ist eine Verringerung der Wertschätzung schulischer Leistungen von Klasse 7 bis Klasse 9 zu verzeichnen. Der statistisch signifikante Mittelwertunterschied ist praktisch bedeutsam ($d = .22$); bei weiblichen Jugendlichen liegt eine solche Abnahme nicht vor ($d = .13$). Die Einschätzung der Leistungsfähigkeit verändert sich bei weiblichen Jugendlichen nicht, bei männlichen Jugendlichen geringfügig. Die Erfolgszuversicht nimmt bei männlichen Jugendlichen von Klasse 8 zu Klasse 9 zu ($d = .11$), jedoch nicht bei weiblichen Jugendlichen.

Tabelle 9.11: Kennwerte der Variablen des Leistungsvertrauens, gegliedert nach Geschlecht

	Klasse	Schüler			Schülerinnen			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	
Wertschätzung	7	2.39	.03	.56	2.29	.03	.53	.01
Leistung	8	2.34	.03	.60	2.25	.02	.55	.01
Schule	9	2.27	.03	.62	2.24	.02	.58	.00
Selbstkonzept	7	1.60	.02	.52	1.32	.02	.47	.07
Leistungs-	8	1.66	.03	.59	1.31	.02	.51	.10
fähigkeit	9	1.69	.02	.58	1.37	.02	.53	.08
Erfolgs-	8	1.45	.02	.63	1.32	.02	.59	.01
zuversicht	9	1.59	.02	.63	1.39	.02	.59	.03

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Geschlecht erklärte Varianz.

Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)

Der BBS korreliert fast durchgängig statistisch nicht bedeutsam weder mit der Ich-Stärke noch mit dem Leistungsvertrauen zu einem der drei Messzeitpunkte (jeweils $|r| < .04$). Auch ein Vergleich von Extremgruppen (oberes und unteres Drittel oder Viertel) führt kaum zu bedeutsamen Mittelwertunterschieden in den Skalen zur leistungsnahen Persönlichkeit der Heranwachsenden.

Schulform und Schulstandort (Ost- bzw. West-Berlin)

Während auf kontextuelle Bedingungen der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens an späterer Stelle mithilfe von Mehrebenenanalysen differenziert eingegangen wird, soll an dieser Stelle bereits über Schulformunterschiede in den beiden Skalen zur leistungsnahen Persönlichkeit berichtet werden.

Die Ich-Stärke variiert nicht systematisch in Abhängigkeit der Schulform (vgl. Tab. 9.12). Das Leistungsvertrauen hingegen variiert mit zunehmender Klassenstufe etwas stärker über die Schulform: Während sich die Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen in Klasse 7 statistisch nicht unterscheiden, liegt in Klasse 8 und 9 jeweils ein statistisch signifikanter Unterschied vor, der in Klasse 9 sogar etwas größer ist als in Klasse 8. Dies ist auf die Hauptschüler/innen und die Gesamtschüler/innen zurückzuführen, die sich von den Gymnasiast/inn/en in Klasse 9 (in Klasse 8 sind es nur die Hauptschüler/innen) signifikant im Leistungsvertrauen unterscheiden. Schulformspezifische Veränderungen mit praktischer Bedeutsamkeit ($d \geq .2$) über die drei Zeitpunkte ergeben sich weder in der Ich-Stärke noch im Leistungsvertrauen.

Tabelle 9.12: Kennwerte der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens, gegliedert nach Schulform

	Klasse	Gymnasium			Realschule			Hauptschule			Gesamtschule			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	
Ich-Stärke	7	100.3	1.0	18.9	99.1	0.9	20.4	101.1	2.3	21.3	100.1	1.9	22.9	.00
	8	97.8	0.8	17.7	97.7	1.0	18.4	98.1	2.1	17.0	94.1	1.1	16.3	.01
	9	98.3	0.7	16.9	98.7	0.9	16.8	99.9	2.3	16.3	96.1	0.9	15.8	.00
Leistungsvertrauen	7	99.2	0.8	19.7	100.9	1.0	20.2	103.3	2.3	21.0	100.6	1.2	20.6	.00
	8	97.6	0.8	18.3	99.8	0.9	17.3	104.8	1.9	19.6	100.8	1.4	22.4	.01
	9	98.9	0.7	18.2	102.2	0.8	17.8	107.0	1.7	18.7	105.0	1.5	21.4	.02

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Schulform erklärte Varianz.

Ferner ergeben sich Unterschiede nach dem Schulstandort (s. Tab. 9.13). Jugendliche aus West-Berlin weisen sowohl in der Ich-Stärke als auch im Leistungsvertrauen höhere Werte auf als jene aus Ost-Berlin. Inferenzstatistisch lässt sich dies für das Leistungsvertrauen zu allen drei Zeitpunkten absichern, für die Ich-Stärke jedoch nur in Klasse 8. Die signifikanten Unterschiede besitzen jeweils geringe praktische Bedeutsamkeit.

Tabelle 9.13: Kennwerte der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens, gegliedert nach Schulstandort

	Klasse	Ost-Berlin			West-Berlin			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	
Ich-Stärke	7	100.4	0.8	19.7	102.3	1.1	20.4	.00
	8	97.1	0.7	17.1	100.4	0.8	18.4	.01
	9	98.6	0.6	16.3	100.4	0.9	17.4	.00
Leistungsvertrauen	7	97.0	0.6	18.5	101.1	1.0	20.9	.01
	8	96.1	0.7	17.9	99.5	0.9	19.2	.01
	9	98.2	0.7	18.4	101.4	0.9	18.4	.01

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Schulstandort erklärte Varianz.

Kasten 9: Zusammenfassung von Kapitel 9

Die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen der Heranwachsenden stellen nach unserem Rahmenmodell zentrale Bereiche der schulbezogenen Persönlichkeitsentwicklung dar. Wir nehmen an, dass ihnen eine vermittelnde Funktion zukommt, wenn es um die Verarbeitung altersspezifischer Anforderungen und die Nutzung von sozialen Stützsyste-men mit Blick auf die erfolgreiche Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz geht. Zur Ich-Stärke zählen wir Skalen, die ein positives Selbstbild („Selbstwert“, „Selbstkonzept des Aussehens“, „Selbstkonzept der sozialen

Anerkennung“), Kompetenzbewusstsein („schulbezogene Hilflosigkeit“) und die psychische Stabilität („Besorgtheit/Leistungsängstlichkeit“, „psychosomatische Beschwerden“, „Problemmeidung“) erfassen. Das Super-Konstrukt Leistungsvertrauen wird erfasst mit den Skalen „Selbstkonzept Leistungszuversicht“, „Erfolgsszuversicht“ und „Wertschätzung schulischer Leistungen“. Die Mittelwertunterschiede in den einzelnen Skalen der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens zwischen den Klassenstufen 7, 8 und 9 sind bis auf wenige Ausnahmen gering. Insgesamt zeichnet sich bei den Heranwachsenden eine zunehmende Festigung bzw. Stabilisierung der einzelnen Merkmale (Skalen) der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens ab.

Da wir in unserer Studie Aussagen über die Entwicklung der Jugendlichen in den Super-Konstrukten Ich-Stärke und Leistungsvertrauen treffen wollen, wurden diese Super-Konstrukte durch Aggregation der Einzelskalen gewonnen (vgl. hierzu detailliert Kap. 6) und linear auf den Mittelwert von 100 und der Standardabweichung von 20 transformiert. Dies ermöglicht auch einen Vergleich beider Superkonstrukte. Auf der Basis einer kriteriumsorientierten Beschreibung ist die Ich-Stärke der befragten Jugendlichen insgesamt stärker ausgeprägt als ihr Leistungsvertrauen. Während rund 60 Prozent der Jugendlichen eine mittlere Ausprägung der Ich-Stärke und knapp ein Viertel der Jugendlichen eine geringe Ausprägung aufweisen, zeigt sich die Verteilung des Leistungsvertrauens beinahe dazu gespiegelt: Nur bei etwa einem Viertel der Jugendlichen liegt eine mittlere Ausprägung, bei rund drei Vierteln hingegen eine geringe Ausprägung des Leistungsvertrauens. Im Verlauf der Sekundarstufe I (d.h. zu den hier beobachteten drei Messzeitpunkten in Klasse 7, 8 und 9) zeigen sich keine signifikanten Mittelwertveränderungen auf aggregierter Ebene – weder in der Ich-Stärke noch im Leistungsvertrauen. Im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen besitzen weibliche Jugendliche eine geringere Ich-Stärke (u.a. Horstkemper, 1987; Fend, 1997) und ein geringeres Leistungsvertrauen (Butz, Hefler, Wenzke, Boehnke & Merken, 1996; Artelt et al., 2004). Die Unterschiede erreichen eine mittlere praktische Bedeutsamkeit und zeigen sich auch in fast allen einzelnen Skalen. In den Skalen des Leistungsvertrauens erreichen männliche Jugendliche höhere Werte im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und der Erfolgsszuversicht als weibliche Jugendliche. Die Geschlechter unterscheiden sich nicht in Bezug auf die Wertschätzung schulischer Leistungen, die sich allerdings bei männlichen Jugendlichen von Klasse 7 bis 9 signifikant verringert.

10 Erträge: die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Nachdem wir in diesem Ergebnisteil deskriptive Befunde zu den von uns definierten Prädiktoren und Mediatoren vorgestellt haben, folgt schließlich die Darstellung der Erträge. Diese konstituieren sich mit Blick auf die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Zunächst stellen wir Erträge zu schul- und unterrichtsnahen Zielkriterien dar: dem schulischen Erfolg der Schüler/innen (Schulnoten) und im affektiven Bereich eine generell positiven Einstellung der Schüler/innen zur Schule (Schulfreude). Anschließend ziehen wir Bereiche hinzu, die nicht nur auf den schulischen Bereich beschränkt sind: die Geschlechtsrollenorientierungen der Jugendlichen, ihre Entwicklung zur Selbstständigkeit sowie ihre berufliche Orientierung.

10.1 Schulnoten

10.1.1 Allgemeine Ausprägungen und Veränderung

Den folgenden Berechnungen zu Schulnoten als Ertrag des Schulbesuchs liegt die Panelstichprobe der 7., 8. und 9. Klasse zugrunde. Auf Ebene der Schulnotenskalen zeigen sich weder im sprachlichen Bereich (Deutsch, Englisch) noch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (Mathematik, Chemie, Physik) signifikante Unterschiede in Abhängigkeit des Erhebungszeitpunktes (vgl. Tab. 10.1). Die Noten in den sprachlichen Fächern deuten auf eine etwas strengere Bewertung als in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern.

Tabelle 10.1: Kennwerte der Schulnotenskalen

Klasse	Noten Sprachen			Noten Mathematik/Naturwissenschaften		
	M	<i>SE</i>	<i>SD</i>	M	<i>SE</i>	<i>SD</i>
8	3.06	.03	.70	2.90	.04	.71
9	3.07	.03	.70	2.97	.03	.74

Tabelle 10.2 enthält dazu detailliertere Angaben zu Noten in den einzelnen Fächern in den Klassen 7 bis 9. Die Zensuren weisen jeweils eine ähnliche Verteilung auf, wobei – wie für eine Panelstichprobe über drei Messzeitpunkte zu erwarten ist – die Noten im unteren Bereich (vor allem die Schulnote „ungenügend“) nur schwach bzw. so gut wie nicht vertreten sind. Es zeigt sich, dass die Note 3 am häufigsten vergeben wird, dann folgen – je nach Fach – die Noten 2 und 4. Ein „Sehr gut“ und ein „Mangelhaft“ bzw. „Ungenügend“ erhält nur eine kleine Minderheit. Die Notenverteilung ähnelt also einer Glockenform.

Tabelle 10.2: Verteilung der Schulnoten in verschiedenen Fächern auf die Zensuren 1 bis 6 in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen

	Klasse	1	2	3	4	5	6	M	SD
Deutsch (m)	7	3.0	32.6	45.9	16.8	1.7	0.1	2.82	.81
	8	2.7	26.7	45.7	22.5	2.4	0.0	2.95	.83
	9	2.8	23.1	42.3	26.8	4.9	0.1	3.08	.90
Deutsch (s)	7	2.0	23.9	46.0	24.2	3.9	0.0	3.04	.85
	8	1.3	22.3	43.8	28.6	4.0	0.0	3.12	.84
	9	2.1	20.2	43.6	27.8	6.3	0.1	3.16	.89
Englisch (m)	7	3.1	29.3	43.8	22.0	1.8	0.0	2.90	.84
	8	2.8	24.4	43.6	26.0	3.2	0.1	3.03	.87
	9	2.3	21.2	43.9	27.5	4.8	0.3	3.12	.89
Englisch (s)	7	2.6	22.9	41.6	27.5	5.4	0.1	3.11	.91
	8	2.4	21.5	41.5	28.1	6.2	0.3	3.15	.92
	9	2.4	20.0	39.4	30.2	7.8	0.2	3.22	.94
Mathematik	8	4.2	24.9	37.6	27.5	5.7	0.1	3.06	.96
	9	4.0	24.5	34.9	28.0	8.2	0.3	3.13	1.01
Chemie	8	3.7	31.3	42.6	19.3	3.1	0.1	2.87	.88
	9	3.9	26.3	41.3	23.0	5.2	0.3	3.00	.94
Physik	8	4.4	33.9	43.5	17.1	1.0	0.1	2.77	.82
	9	4.0	25.3	40.4	25.0	5.0	0.2	3.02	.94

Anmerkung: (m) – mündlich, (s) – schriftlich

10.1.2 Interindividuelle Unterschiede in den Schulnoten

Geschlecht

Die männlichen und weiblichen Jugendlichen unserer Stichprobe unterscheiden sich in ihren Schulnoten im sprachlichen, nicht aber im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (Tab. 10.3). Im Einklang mit bisherigen Forschungsbefunden erhalten Schülerinnen im sprachlichen Bereich zu beiden Messzeitpunkten statistisch signifikant bessere Noten, wobei der Unterschied jedoch nur von geringer praktischer Bedeutsamkeit ist.

Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)

Der BBS korreliert substanziell mit den Schulnoten (vgl. Tab. 10.4), allerdings nur in der Gesamtschule und im Gymnasium, nicht in der Real- und in der Hauptschule. Schüler/innen, deren Eltern einen höheren BBS aufweisen, erhalten auch bessere Schulnoten als ihre Mitschüler/innen mit niedrigerem BBS.

Tabelle 10.3: Kennwerte der Schulnotenskalen, gegliedert nach Geschlecht

	Klasse	Schüler			Schülerinnen			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	
Noten Sprachen	8	3.23	.03	.69	2.93	.02	.69	.04
	9	3.22	.03	.66	2.95	.03	.71	.04
Noten Mathematik/ Naturwiss.	8	2.89	.03	.70	2.90	.04	.72	.00
	9	2.96	.03	.73	2.97	.04	.74	.00

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Geschlecht erklärte Varianz.

Tabelle 10.4: Bivariate Korrelationen zwischen Schulnotenskalen und BBS, gegliedert nach Schulformen

	Klasse	Gymnasium	Realschule	Hauptschule	Gesamtschule
Noten Sprachen	8	–.18***	–.01	.00	–.20***
	9	–.19***	–.02	.08	–.21***
Noten Mathematik/ Naturwiss.	8	–.23***	–.12*	.10	–.19***
	9	–.24***	–.11	.11	–.22***

Anmerkung: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Schulform und Schulstandort (Ost- bzw. Westberlin)

Wie der nachfolgenden Tabelle 10.5 entnommen werden kann, weisen die Schüler/innen der vier Schulformen zum Teil Unterschiede in den Schulnoten auf.

Tabelle 10.5: Kennwerte der Schulnotenskalen, gegliedert nach Schulform

	Kl.	Gymnasium			Realschule			Hauptschule			Gesamtschule			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	
Noten Sprachen	8	3.02	.04	.71	3.14	.06	.65	3.33	.11	.69	3.02	.06	.73	.01
	9	2.95	.03	.70	3.18	.07	.68	3.42	.11	.58	3.27	.08	.68	.05
Noten Mathem./ Naturwiss.	8	2.77	.05	.70	3.14	.05	.63	3.34	.11	.68	2.86	.09	.75	.06
	9	2.85	.04	.74	3.14	.05	.67	3.38	.11	.64	3.03	.09	.76	.04

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Schulform erklärte Varianz.

In den Klassen 8 und 9 sind diese Unterschiede statistisch signifikant: Im Vergleich der Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems weisen die Gymnasiast/inn/en durchweg die besten und die Hauptschüler/innen die schlechtesten Schulnoten auf. Dies lässt sich im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich für die Klassen 8 und 9 für die Gruppen Gymnasiast/inn/en vs. Haupt- und Realschüler/innen inferenzstatistisch absichern. Für den sprachlichen Bereich gilt Gleiches für die Klasse 9. Die Schulnoten der Gesamtschüler/innen (zur Berechnung vgl. Kap. 6) lassen sich dagegen im

Schulformvergleich nicht klar einordnen. Im sprachlichen Bereich fallen sie in Klasse 9 signifikant schlechter aus als an Gymnasien.

Im sprachlichen wie auch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zeigen sich zu beiden Erhebungszeitpunkten signifikante Unterschiede nach Schulstandort (vgl. Tab. 10.6). Schüler/innen aus dem Ostteil der Stadt erhalten bessere Noten als Schüler/innen, die in West-Berlin zur Schule gehen. Diese bessere Bewertungspraxis entspricht auch Ergebnissen von Seipp (1995) sowie Merrens et al. (1995).

Tabelle 10.6: Kennwerte der Schulnotenskalen, gegliedert nach Schulstandort

	Klasse	Ost-Berlin			West-Berlin			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	
Noten Sprachen	8	2.97	.03	.68	3.20	.04	.71	.00
	9	2.98	.04	.68	3.22	.04	.71	.00
Noten Mathem./	8	2.77	.04	.66	3.09	.05	.74	.04
Naturwiss.	9	2.86	.04	.69	3.13	.05	.75	.03

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Schulstandort erklärte Varianz.

10.2 Schulfreude

10.2.1 Allgemeine Ausprägungen und Veränderung

Zunächst soll dargestellt werden, in welchem Ausmaß die Jugendlichen in den Klassen 8 und 9 den Aussagen zur Schulfreude zustimmen. Tabelle 10.7 enthält die Ergebnisse auf Item-Ebene.

Tabelle 10.7: Verteilung der Antworten zur Skala „Schulfreude“ in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Items

Einleitungsfrage und Items der Skala	Klasse	Antwortformat und Zustimmung in Prozent				M	SD
		<i>nein, trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>ja, trifft voll und ganz zu</i>		
Wie geht es dir, wenn du an die Schule denkst?	8	5.5	17.1	52.2	25.3	1.97	0.80
	9	4.5	17.4	49.8	28.3	2.02	0.80
1. Ich bin doch recht froh, dass ich noch zur Schule gehen kann.	8	27.5	40.1	20.6	11.7	1.17	0.96
	9	24.6	41.3	22.7	11.4	1.21	0.94
2. Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule zu gehen brauchte.	8	23.1	46.5	22.0	8.4	1.16	0.87
	9	24.0	46.2	22.1	7.8	1.14	0.87
3. Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens missmutig.	8	23.1	46.5	22.0	8.4	1.16	0.87
	9	24.0	46.2	22.1	7.8	1.14	0.87

Anmerkungen: Range der Skalen: 0 – 3. Kodierung des Antwortformats für die Items: ja, trifft voll und ganz zu („3“), trifft eher zu („2“), trifft eher nicht zu („1“), nein, trifft überhaupt nicht zu („0“).

Insgesamt stimmen die Schüler/innen zu beiden Erhebungszeitpunkten mehrheitlich den positiven Aussagen zur Schulfreude zu, während sie die beiden negativen Aussagen ablehnen. Rund drei Viertel von ihnen erachtet die Aussage „Ich bin doch recht froh, dass ich noch zur Schule gehen kann“ als für sie eher bzw. voll und ganz zutreffend, während etwa ein Drittel der Aussage „Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule zu gehen brauchte“ zustimmt.

Auf Skalenebene (die beiden negativ formulierten Items wurden umgepolt, sodass die Skala als „Schulfreude“ interpretiert werden kann) erreichen die Schüler/innen zu beiden Erhebungen in Klasse 8 ($M = 1.88$, $SE = .02$, $SD = .70$) und in Klasse 9 ($M = 1.89$, $SE = .02$, $SD = .70$) etwa ähnlich hohe Werte. Ein signifikanter Mittelwertunterschied, der auf eine Veränderung der mittleren Schulfreude hindeuten könnte, ist nicht festzustellen.

10.2.2 Interindividuelle Unterschiede in der Schulfreude

Geschlecht

Wie bereits in anderen Studien (z.B. Stecher, 2000; Harazd & Schürer, 2006) belegt, äußern Schülerinnen zu beiden Zeitpunkten größere Freude am Schulbesuch als Schüler. So erreichen die Schülerinnen in Klasse 8 sowie in Klasse 9 jeweils signifikant höhere Skalenwerte als die Schüler in Klasse 8 und in Klasse 9. Dieser Unterschied ist in Klasse 8 etwas größer als in Klasse 9 (vgl. Tab. 10.8). Die Veränderungen in der Schulfreude sind bei beiden Geschlechtern nicht signifikant.

Tabelle 10.8: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE), und Standardabweichungen (SD) der Skala „Schulfreude“, gegliedert nach Geschlecht

	Klasse	Schüler			Schülerinnen			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	
Schulfreude	8	1.77	.03	.68	1.98	.03	.66	.03
	9	1.81	.03	.71	1.96	.03	.68	.01

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Geschlecht erklärte Varianz.

Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)

Zwischen dem BBS und der Schulfreude besteht zu keinem der beiden Erhebungszeitpunkte eine substantielle Korrelation. Signifikante Mittelwertunterschiede nach BBS-Gruppen (vgl. Kap. 6) zeigen sich nicht.

Schulform

Die schulformspezifischen Mittelwerte fallen – wie auch in anderen Studien – zugunsten der Gymnasiast/inn/en aus: Sie unterscheiden sich in der Schulfreude statistisch signifikant von den Real- und Gesamtschüler/inn/en in Klasse 8 und von den Gesamtschüler/inn/en in Klasse 9. Die Unterschiede sind jedoch nur von geringer

praktischer Bedeutsamkeit. Im zeitlichen Verlauf zeigen sich keine schulformspezifischen Veränderungen von Klasse 8 zu Klasse 9 (vgl. Tab. 10.9).

Tabelle 10.9: Kennwerte der Skala „Schulfreude“, gegliedert nach Schulform

	Gymnasium			Realschule			Hauptschule			Gesamtschule			
Klasse	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	η^2
8	1.92	.03	.69	1.81	.03	.73	1.78	.09	.81	1.78	.05	.74	.01
9	1.91	.03	.69	1.85	.04	.70	1.90	.08	.73	1.81	.04	.71	.00

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Schulform erklärte Varianz.

10.3 Geschlechtsrollenorientierung

10.3.1 Allgemeine Ausprägungen und Veränderung

Den Items, die der Skala „Traditionelle Orientierung“ zugeordnet werden, stimmen die Jugendlichen nur in geringem Maße zu (Tab. 10.10). In Klasse 8 bejahen 14.0 Prozent von ihnen (Antwortniveau „ja, trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“) die Aussage „Es ist für Jungen wichtiger als für Mädchen, in der Schule gut zu sein“. 16.4 Prozent stimmen der Aussage zu „Im Allgemeinen sollte der Vater bei Familienentscheidungen mehr zu sagen haben als die Mutter“. Größer ist die Zustimmung der Jugendlichen (32.2%) zu der Aussage „Für Kinder ist es besser, wenn die Mutter die Betreuung übernimmt und dafür im Beruf zurücksteckt“. Hierbei nimmt die Zustimmung von Klasse 8 zu Klasse 9 noch zu. Jedoch bejahen nur 20.5 Prozent der Jugendlichen die Aussage „Für eine Frau ist es wichtiger, ihrem Mann bei der Karriere zu helfen als selbst Karriere zu machen“.

Den Items, die der Skala „Egalitäre Orientierung“ zugeordnet werden, stimmen die Jugendlichen in höherem Maße zu als den Items der traditionellen Rollenorientierung (Tab. 10.10). 72 Prozent von ihnen bejahen in Klasse 8 die Aussage „Männer sollten auch Berufe ergreifen, die traditionell Frauen vorbehalten sind“. Auch der Aussage „Wenn Frau und Mann beide berufstätig sind, sollten sie auch die Hausarbeit und die Kindererziehung zu gleichen Teilen übernehmen“ wird in hohem Maße (89.9%) zugestimmt. Dass Frauen auch Männerberufe wie Ingenieur oder Schlosser ergreifen sollten, meinen 73.1 Prozent der Jugendlichen. Noch höher (92.1%) ist die Zustimmung zu der Aussage „Mädchen sollten die gleichen Freiheiten haben wie Jungen“. Etwas geringer ist die Zustimmung der Jugendlichen (68%) zu der Aussage „Es ist egal, ob Vater oder Mutter die Betreuung der Kinder übernimmt und dafür im Beruf zurücksteckt“. Fast alle Jugendlichen (94.2%) sind der Auffassung, dass „Männer nicht nur auf beruflichen Erfolg aus sein, sondern auch ein gutes Familienleben als Erfolg ansehen sollten“. Die Zustimmung zu den Items der egalitären Rollenorientierung bleibt in Klasse 9 so hoch wie in Klasse 8 oder nimmt noch zu. Aus den Daten lässt sich

folgern, dass die Jugendlichen in stärkerem Maße eine egalitäre Rollenorientierung als eine traditionelle aufweisen.

Tabelle 10.10: Verteilung der Antworten zu den Items der Skalen der Geschlechtsrollenorientierung in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Items

Einleitungsfrage und Items der Skalen	Klasse	Antwortformat und Zustimmung in Prozent				M	SD
<i>Bist du auch dieser Meinung?</i>		<i>ja, trifft voll und ganz zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>nein, trifft überhaupt nicht zu</i>		
Traditionelle Orientierung							
1. Es ist für Jungen wichtiger als für Mädchen, in der Schule gut zu sein.	8	4.4	9.6	40.1	45.9	0.72	0.81
	9	3.9	9.5	38.5	48.1	0.69	0.80
2. Im Allgemeinen sollte der Vater bei Familienentscheidungen mehr zu sagen haben als die Mutter.	8	6.9	9.5	33.9	49.6	0.74	0.89
	9	6.1	10.2	32.5	51.2	0.71	0.88
3. Für Kinder ist es besser, wenn die Mutter die Betreuung übernimmt und dafür im Beruf zurücksteckt.	8	8.8	23.4	40.4	27.8	0.86	0.88
	9	7.4	22.4	42.5	27.7	1.09	0.89
4. Für eine Frau ist es wichtiger, ihrem Mann bei der Karriere zu helfen als selbst Karriere zu machen.	8	6.0	14.5	39.2	40.3	0.86	0.88
	9	4.5	12.3	39.8	43.5	0.86	0.88
Egalitäre Orientierung							
1. Männer sollten auch Berufe ergreifen, die traditionell Frauen vorbehalten sind.	8	33.5	38.2	17.6	10.7	1.95	0.97
	9	35.7	39.2	16.0	9.1	2.02	0.94
2. Wenn Frau und Mann beide berufstätig sind, sollten sie auch die Hausarbeit und Kindererziehung zu gleichen Teilen übernehmen.	8	59.2	30.7	6.6	3.4	2.46	0.77
	9	60.0	30.8	6.5	2.7	2.48	0.74
3. Frauen sollten auch traditionell männliche Berufe wie Ingenieur oder Schlosser ergreifen.	8	36.4	36.7	17.7	9.2	2.00	0.95
	9	37.1	37.8	17.1	8.0	2.04	0.93
4. Mädchen sollten die gleichen Freiheiten haben wie Jungen.	8	69.4	22.7	4.4	3.5	2.58	0.74
	9	69.7	22.1	5.1	3.0	2.59	0.72
5. Es ist egal, ob Vater oder Mutter die Betreuung der Kinder übernimmt und dafür im Beruf zurücksteckt.	8	36.6	31.4	21.0	11.1	1.93	1.01
	9	37.9	32.7	20.9	8.5	2.00	0.96
6. Männer sollten nicht nur auf beruflichen Erfolg aus sein, sondern auch ein gutes Familienleben als Erfolg ansehen.	8	60.5	33.7	3.9	1.9	2.53	0.66
	9	59.9	34.5	4.3	1.3	2.53	0.64

Anmerkungen: Range der Skalen: 0 – 3. Kodierung des Antwortformats für die Items: ja, trifft voll und ganz zu („3“), trifft eher zu („2“), trifft eher nicht zu („1“), nein, trifft überhaupt nicht zu („0“).

Auf Skalenebene sind die Veränderungen in den Skalenmittelwerten von Klasse 8 zu Klasse 9 insgesamt gering (s. Tab. 10.11). Der Mittelwert der Skala „Traditionelle Orientierung“ verringert sich von Klasse 8 zu Klasse 9 ($d = .07$), während der Mittelwert der Skala „Egalitäre Orientierung“ im selben Zeitraum zunimmt ($d = .07$). Die Mittelwertunterschiede sind statistisch signifikant, jedoch ohne praktische Bedeutsamkeit ($d < .20$).

Tabelle 10.11: Kennwerte der Skalen der Geschlechtsrollenorientierung

Klasse	Traditionelle Orientierung			Egalitäre Orientierung		
	M	SE	SD	M	SE	SD
8	.85	.02	.60	2.26	.02	.54
9	.80	.02	.61	2.31	.02	.55

10.3.2 Interindividuelle Unterschiede in der Geschlechtsrollenorientierung

Geschlecht

Die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für den Faktor Geschlecht sind in Tabelle 10.12 dargestellt. Sowohl in der Befürwortung der traditionellen als auch der egalitären Geschlechtsrolle bestehen hoch signifikante Geschlechtsunterschiede in beiden Klassenstufen. Männliche Jugendliche stimmen der Skala „Traditionelle Orientierung“ stärker und der Skala „Egalitäre Orientierung“ weniger zu als weibliche Jugendliche. Die Effektstärken belegen zudem, dass die Geschlechtsunterschiede von mittlerer bzw. großer praktischer Bedeutsamkeit sind. Die geschlechtsspezifischen Veränderungen in der Geschlechtsrollenorientierung sind statistisch nicht signifikant.

Tabelle 10.12: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Skalen zur Geschlechtsrollenorientierung, gegliedert nach Geschlecht

		Schüler			Schülerinnen			η^2
	Klasse	M	SE	SD	M	SE	SD	
Traditionelle Orientierung	8	1.05	.03	.63	.68	.02	.52	.10
	9	1.02	.03	.65	.61	.02	.49	.11
Egalitäre Orientierung	8	2.04	.02	.58	2.44	.02	.42	.13
	9	2.08	.02	.59	2.50	.02	.42	.14

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Geschlecht erklärte Varianz.

Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)

In Klasse 9 korreliert die traditionelle Rollenorientierung gering positiv, während die egalitäre Orientierung negativ mit dem BBS der Eltern korreliert. Die Korrelationskoeffizienten sind jedoch praktisch nicht bedeutsam ($|r| < .1$).

Schulform

Die Ergebnisse in Tabelle 10.13 verdeutlichen, dass sich die Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen in der Geschlechtsrollenorientierung unterscheiden. Jugendliche von Gymnasien stimmen den Items der traditionellen Orientierung weniger und denen der egalitären Orientierung stärker zu als Jugendliche von Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Jugendliche von Hauptschulen geben die höchste Zustimmung zu Items der traditionellen und die geringste Zustimmung zu Items der egalitären Orientierung, d.h. sie sind traditioneller orientiert als Jugendliche der anderen Schulformen. Besonders deutlich wird dies in der Skala „Traditionellen Orientierung“ in Klasse 8, in der sich nicht nur Schüler/innen an Gymnasien von den Schüler/innen der anderen Schulformen unterscheiden, sondern auch Hauptschüler/innen von den Real- und Gesamtschüler/innen. Diese Schulformunterschiede sind von einer mittleren praktischen Bedeutsamkeit. In den weiteren Skalen bzw. Erhebungszeitpunkten lassen sich Mittelwertunterschiede nur zwischen Gymnasiast/innen und Jugendlichen der anderen Schulformen inferenzstatistisch absichern (jeweils mit geringer praktischer Bedeutsamkeit). Schulformspezifische Veränderungen von Klasse 8 zu Klasse 9 zeigen sich nicht.

Tabelle 10.13: Kennwerte der Skalen zur Geschlechtsrollenorientierung, gegliedert nach Schulform

		Gymnasium			Realschule			Hauptschule			Gesamtschule			
	Klasse	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	η^2
Tradit.	8	.72	.02	.54	.96	.03	.61	1.21	.06	.71	.93	.04	.59	.06
Orient.	9	.68	.02	.56	.90	.04	.62	1.03	.06	.65	.86	.04	.65	.04
Egalit.	8	2.36	.02	.51	2.18	.03	.55	2.05	.05	.57	2.19	.04	.53	.04
Orient.	9	2.39	.02	.52	2.23	.03	.54	2.07	.06	.60	2.25	.04	.56	.03

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Schulform erklärte Varianz.

Schulstandort (Ost- bzw. West-Berlin)

Die Ergebnisse in Tabelle 10.14 zeigen, dass sich die Jugendlichen in Ost- und West-Berlin in der Zustimmung zu den Items der Geschlechtsrollenorientierung in Klasse 8 und 9 unterscheiden: Jugendliche aus dem Westteil der Stadt Berlin weisen in Klasse 8 und 9 häufiger eine höhere traditionelle Geschlechtsrollenorientierung auf, Jugendliche in Ost-Berlin weisen in Klasse 8 und 9 eine höhere egalitäre Orientierung auf. Die Unterschiede besitzen jeweils eine geringe praktische Bedeutsamkeit und entsprechen bisherigen Studien (z.B. Cornelißen et al., 2002).

Tabelle 10.14: Kennwerte der Skalen zur Geschlechtsrollenorientierung, gegliedert nach Schulstandort

		Ost-Berlin			West-Berlin			η^2
	Klasse	M	<i>SE</i>	<i>SD</i>	M	<i>SE</i>	<i>SD</i>	
Traditionelle	8	.79	.02	.56	.93	.03	.63	.02
Orientierung	9	.72	.02	.57	.89	.02	.64	.02
Egalitäre	8	2.30	.02	.53	2.21	.03	.55	.01
Orientierung	9	2.35	.02	.52	2.24	.02	.57	.01

10.4 Selbstständigkeit

10.4.1 Allgemeine Ausprägungen und Veränderung

Die von uns verwendete Skala erfasst, in welchem Zeithorizont die Jugendlichen in verschiedenen Bereichen Selbstständigkeit anstreben (Tab. 10.15).

Tabelle 10.15: Verteilung der Antworten auf die Fragen zur Selbstständigkeit in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Items

Einleitungsfrage und Items der Skalen	Klasse	Antwortformat und Zustimmung in Prozent				M	SD
<i>Was wünschst du dir?</i>		<i>es ist schon geschehen</i>	<i>ich wünsche es mir jetzt sofort</i>	<i>bald, aber es ist nicht eilig</i>	<i>nicht so bald</i>		
Materielle Unabhängigkeit							
1. Möchtest du bald selbst genug Geld verdienen, um für dich selbst zu sorgen?	8	0.2	35.8	48.4	15.6	2.21	.69
	9	0.3	41.9	47.9	9.8	2.33	.65
2. Möchtest du gerne, dass du bald stärker auf deinen eigenen Beinen stehst?	8	0.3	41.1	50.8	7.8	2.34	.62
	9	0.4	43.6	49.0	7.0	2.37	.62
3. Möchtest du bald die Berufsausbildung begin- nen?	8	0.0	20.7	46.8	32.5	1.88	.72
	9	0.0	31.4	42.8	25.8	2.06	.76
Erwachsen werden							
1. Wünschst du dir, dass du bald dein kindliches Aussehen verlierst?	8	1.7	30.7	58.2	9.4	2.25	.64
	9	2.2	31.9	56.8	9.1	2.27	.65
2. Möchtest du bald auf eigene Faust eine Urlaubs- reise machen?	8	0.9	63.3	25.4	10.3	2.55	.69
	9	1.2	68.8	21.7	8.3	2.63	.65
3. Wünschst du dir, in der nächsten Zeit eine Freun- din / einen Freund zu haben, in die / den du verliebt bist?	8	6.0	58.7	29.7	5.6	2.65	.68
	9	6.1	61.2	27.3	5.4	2.68	.67

Anmerkungen: Range der Skalen: 1 – 4. Kodierung des Antwortformats für die Items: es ist schon geschehen („4“), ich wünsche es mir jetzt sofort („3“), ich wünsche es mir bald, es ist nicht eilig („2“), ich wünsche es mir nicht so bald („1“).

Auffällig ist, dass nur von wenigen Jugendlichen zu den einzelnen hier erfragten Aspekten von Selbstständigkeit die Antwortkategorie „Es ist schon geschehen“ angekreuzt wird. Das Erreichen der materiellen bzw. ökonomischen Unabhängigkeit wünschen sich in Klasse 8 nur eine Minderheit der Jugendlichen sofort. 36.0 Prozent geben an, dass sie sofort selbst genug Geld verdienen möchten, um für sich selbst zu sorgen, bzw. dies schon erreicht haben. 41.1 Prozent der Jugendlichen wünschen sich, sofort stärker auf eigenen Beinen zu stehen. Jedoch wollen nur 20.7 Prozent der Jugendlichen sofort mit einer Berufsausbildung beginnen. Im Unterschied zu Klasse 8 streben in Klasse 9 mehr Jugendliche eine sofortige ökonomische Unabhängigkeit an. Der Wunsch, das kindliche Aussehen zu verlieren, wird von knapp 30 Prozent geteilt, nur etwa zwei Prozent äußern, es sei „bereits geschehen“. Dies kann möglicherweise als Indikator für die noch nicht abgeschlossene Pubertät bei den Befragten gewertet werden.

Am stärksten ist der Wunsch, sofort eine Urlaubsreise auf eigene Faust unternehmen zu wollen. Von den Jugendlichen wünschen sich dies 63.3 Prozent in der 8. Klasse und 69 Prozent in der 9. Klasse. Um die 60 Prozent wünschen sich jetzt sofort einen Freund oder eine Freundin, in den bzw. in die sie verliebt sind. Nur eine kleine Minderheit von sechs Prozent gibt an, eine solche Freundschaft schon geschlossen zu haben. Immerhin äußert etwa ein Drittel der Jugendlichen (noch) nicht diesen Wunsch.

Auf Skalenebene ist bei den Heranwachsenden der Wunsch, erwachsen zu werden, in stärkerem Maße ausgeprägt als der nach materieller Unabhängigkeit (vgl. Tab. 10.16). Von Klasse 8 nach Klasse 9 nimmt der Wunsch nach materieller Unabhängigkeit zu ($d = .20$), jedoch ist der Mittelwertunterschied von geringer praktischer Bedeutsamkeit. Der Wunsch, erwachsen zu werden, nimmt von Klasse 8 nach Klasse 9 ebenfalls zu, jedoch ist diese Veränderung praktisch nicht bedeutsam ($d = .11$).

Tabelle 10.16: Kennwerte der Skalen zur Selbstständigkeit

Klasse	Materielle Unabhängigkeit			Erwachsen werden		
	M	SE	SD	M	SE	SD
8	2.13	.01	.48	2.48	.01	.46
9	2.23	.01	.50	2.53	.01	.46

10.4.2 Interindividuelle Unterschiede

Geschlecht

Die in Tabelle 10.17 dargestellten Ergebnisse belegen, dass in Klasse 8 keine signifikanten Geschlechtsunterschiede bestehen. In Klasse 9 zeigt sich kein Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern in dem Wunsch, materielle Unabhängigkeit zu erlangen. Dagegen weisen Schülerinnen in Klasse 9 signifikant höhere Mittelwerte in der Skala „Erwachsen werden“ auf, der Unterschied ist allerdings nicht von praktischer Bedeutsamkeit.

Von Klasse 8 zu Klasse 9 nimmt der Wunsch, materielle Unabhängigkeit zu erlangen, bei männlichen Jugendlichen ($d = .12$) ebenso zu wie bei weiblichen Jugendlichen ($d = .27$), jedoch ist die Zunahme nur bei letzteren von praktischer Bedeutsamkeit. Auch der Wunsch, erwachsen zu werden, nimmt bei männlichen und weiblichen Jugendlichen von Klasse 8 zu Klasse 9 nur geringfügig zu.

Tabelle 10.17: Kennwerte der Skalen zur Selbstständigkeit, gegliedert nach Geschlecht

	Klasse	Schüler			Schülerinnen			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	
Materielle	8	2.14	.02	.50	2.10	.02	.47	.00
Unabhängigkeit	9	2.23	.02	.52	2.23	.02	.48	.00
Erwachsen	8	2.45	.02	.47	2.50	.02	.46	.00
werden	9	2.50	.02	.46	2.56	.02	.46	.00

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Geschlecht erklärte Varianz.

Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)

Der BBS korreliert negativ mit der Skala „Materielle Unabhängigkeit“ in Klasse 8 ($r = -.08$) und Klasse 9 ($r = -.14$). Je niedriger der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern ist (der vermutlich auch mit geringerem ökonomischen Kapital verbunden ist), desto stärker ist der Wunsch nach Erlangung der materiellen Unabhängigkeit. Die positiven Korrelationen zwischen dem BBS und der Skala „Erwachsen werden“ in Klasse 8 und Klasse 9 sind statistisch nicht bedeutsam (jeweils $|r| < .04$).

Schulform

In Tabelle 10.18 sind die Ergebnisse zu den Schulformunterschieden dargestellt. Es zeigt sich, dass bei Gymnasiast/inn/en der Wunsch nach materieller Unabhängigkeit in beiden Klassenstufen weniger stark ausgeprägt ist als bei den Jugendlichen der anderen Schulformen. Dieses Ergebnis entspricht dem eben berichteten Befund, dass die soziale Herkunft mit dem Wunsch nach Erlangung materieller Unabhängigkeit zusammenhängt. Gymnasiast/inn/en aus Klasse 9 möchten jedoch eher erwachsen werden als die Schüler/inne/n der Haupt-/Realschule.

Tabelle 10.18: Kennwerte der Skalen zur Selbstständigkeit, gegliedert nach Schulform

	Klasse	Gymnasium			Realschule			Hauptschule			Gesamtschule			η^2
		M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	
Materielle	8	2.06	.02	.47	2.20	.02	.48	2.25	.04	.46	2.18	.03	.52	.02
Unab- hängigkeit	9	2.12	.02	.48	2.36	.02	.49	2.40	.04	.47	2.26	.03	.51	.05
Erwachsen	8	2.48	.02	.45	2.48	.02	.46	2.46	.05	.50	2.45	.02	.48	.00
werden	9	2.56	.02	.43	2.55	.02	.48	2.43	.05	.50	2.46	.03	.49	.01

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Schulform erklärte Varianz.

10.5 Berufliche Orientierung⁷

In diesem Abschnitt gehen wir einerseits auf die Berufswünsche der Jugendlichen ein, andererseits auf ihre Wertschätzung der beruflichen Leistung.

10.5.1 Allgemeine Ausprägungen und Veränderungen der Berufswünsche

In den Klassen 7, 8 und 9 wurden die Jugendlichen gebeten, ihren Berufswunsch aufzuschreiben. In Klasse 7 geben nur rund 43 Prozent, in der 8. Klasse 47 und in der 9. Klasse 48 Prozent der Befragten einen Berufswunsch an. Jeweils etwa fünf Prozent der Berufswünsche fallen in die Kategorie „Sonstiges“: Angaben eines Interessengebietes, „Provokationen“ (*Dealer, Zuhälter, Prostituierte*), nicht klassifizierbare Berufsbezeichnungen (*Behindertentechniker*) bzw. zu allgemeine Berufsbezeichnungen (*Beamter*). Im Vergleich von Klasse 7 zu 9 nimmt die Anzahl der Berufswünsche zwar zu, dieser Unterschied ist allerdings praktisch unbedeutsam ($w = .08$; vgl. unsere Erläuterungen zu Effektstärken in Kap. 7).

In der Bundesrepublik Deutschland existieren derzeit 2287 verschiedene als verbindlich definierte Bezeichnungen für Berufe bzw. Berufsarten (vgl. Statistisches Bundesamt, 1992). Alle Befragungstermine zusammengekommen, werden insgesamt 297 unterschiedliche Berufe von den Jugendlichen benannt, d.h. es werden lediglich 13 Prozent der existierenden Berufe berücksichtigt. Darauf bezogen werden in der 7. Klasse 127 (42%), in der 8. Klasse 196 (66%) und in der 9. Klasse 218 (73%) unterschiedliche Berufe berücksichtigt.

In der Beliebtheit der Berufe, die als Wunsch geäußert werden, zeigen sich deutliche Unterschiede in den Klassenstufen 7 bis 9. In der nachfolgenden Tabelle 10.19 kann die Rankingliste der zehn beliebtesten Berufe je Klassenstufe nachgelesen werden. Die Zahl vor der Berufsbezeichnung gibt die absolute Nennungshäufigkeit an.

⁷ Autorin dieses Abschnittes 10.5 ist Corinna Schmude.

Tabelle 10.19: Die zehn am häufigsten genannten Berufe in Klasse 7, 8 und 9 (Erstwünsche)

Klasse 7 (N=645)	Klasse 8 (N=707)	Klasse 9 (N= 723)
57 Anwalt/Anwältin	44 Arzt/Ärztin	42 Informatiker/in
54 Arzt/Ärztin	44 Anwalt/Anwältin	33 Designer/in
38 Schauspieler/in	28 Informatiker/in	33 Anwalt/Anwältin
28 Lehrer/in	23 Schauspieler/in	31 Arzt/Ärztin
25 Architekt/in	21 Polizist/in	30 Hotelfachmann/frau
24 Pilot/in	19 Architekt/in	21 Krankenpfleger/-schwester
24 Tierarzt/-ärztin	19 Hotelfachfrau	20 KFZ-Mechaniker/in
22 PC-Spezialist/in	19 Tierarzt/-ärztin	19 Kaufmann/-frau
22 Polizist/in	18 Designer/in	18 Polizist/in
19 Informatiker/in	17 Krankenpfleger/-schwester	14 Journalist/in

10.5.2 Interindividuelle Unterschiede in den Berufswünschen

Geschlecht

Weibliche Jugendliche äußern zu jedem Befragungszeitpunkt etwa fünf Prozent häufiger einen Berufswunsch als die befragten männlichen. Dieser Unterschied wird jedoch nur in Klasse 8 als signifikant ausgewiesen und besitzt keine praktische Bedeutung ($w = .07$). In der Bandbreite der berücksichtigten Berufe sind keine vom Geschlecht abhängigen Unterschiede zu beobachten, wohl aber in der Beliebtheit der Berufe, wie die Rankinglisten verdeutlichen. Die zehn beliebtesten Berufe je Klassenstufe können Tabelle 10.20 entnommen werden. Die Zahl vor dem Beruf gibt jeweils die Anzahl absoluter Nennungen an.

Tabelle 10.20: Die zehn am häufigsten genannten Berufe in Klasse 7, 8 und 9 – getrennt nach Geschlecht

Klasse 7 (N = 645)		Klasse 8 (N = 707)		Klasse 9 (N = 723)	
<i>weiblich</i>					
(N = 376)		(N = 418)		(N = 422)	
36	Anwältin	33	Ärztin	25	Ärztin
35	Ärztin	32	Anwältin	25	Hotelfachfrau
24	Schauspielerin	17	Hotelfachfrau	23	Designerin
23	Tierärztin	16	Psychologin	20	Anwältin
21	Lehrerin	16	Schauspielerin	17	Krankenschwester
15	Architektin	16	Tierärztin	12	Kauffrau
13	Designerin	14	Krankenschwester	10	Tierärztin
19	Krankenschwester	14	Polizistin	10	Fotografin
11	Fotografin	12	Designerin	9	Erzieherin
9	Psychologin	12	Lehrerin	9	Kinderkrankenschwester
<i>männlich</i>					
(N = 269)		(N = 289)		(N = 301)	
21	Pilot	23	Informatiker	39	Informatiker
21	Anwalt	13	Pilot	18	Kfz-Mechaniker
20	Computerfachmann	12	Kfz-Mechaniker	14	Polizist
14	Informatiker	12	Programmierer	13	Anwalt
14	Schauspieler	12	Anwalt	10	Designer
13	Polizist	11	Architekt	10	Ingenieur
12	Koch	11	Arzt	9	Journalist
12	Sportler	10	Ingenieur	9	Pilot
10	Arzt	8	Fußballer	7	Einzelhandelskaufm.
10	Architekt	7	Koch	7	Tischler

In den Rankinglisten spiegeln sich deutlich geschlechtsspezifische Präferenzen in den Berufswünschen wider. So bevorzugen weibliche Jugendliche in allen Klassenstufen künstlerisch-kreative und erziehend-pflegende Berufe (*Hotel-, Einzelhandelskauffrau und Kauffrau allgemein*). Die männlichen Jugendlichen dagegen präferieren handwerklich-technische und untersuchend-forschende Berufe. Hinsichtlich des prozentualen Anteils der zehn beliebtesten Berufe an der Anzahl aller Berufswunschnennungen zeigt sich kein Unterschied zwischen den Geschlechtern. In Klassenstufe 7 decken die zehn beliebtesten Berufe 55 Prozent aller Berufswünsche der Jugendlichen ab. In den Klassenstufen 8 und 9 sinkt dieser Anteil bei beiden Geschlechtern, bei den männlichen Jugendlichen auf 41 bzw. 45 Prozent, bei den weiblichen auf 44 bzw. 37 Prozent.

Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)

In unserer Stichprobe ergeben sich insgesamt nur vereinzelt Zusammenhänge zwischen den Berufswünschen der Jugendlichen und dem Bildungs- und Berufsstatus der Eltern.

Falls sich überhaupt Effekte ergeben, sind sie klein und von geringer praktischer Bedeutsamkeit. So zeigt sich in allen drei untersuchten Klassenstufen, dass Jugendliche, deren Eltern der niedrigeren BBS-Gruppe angehören, etwas häufiger Berufe mit erziehend-pflegerischer Interessenorientierung (*Krankenschwester/-pfleger, Kindergarten Erzieher/in, Arzthelfer/in*) angeben als die Jugendlichen mit Eltern der beiden anderen BBS-Gruppen.

Schulform

Ergebnisse zu Schulformunterschieden sollen an dieser Stelle nur zusammenfassend wiedergegeben werden (zur ausführlichen Beschreibung s. Schmude, 2011). In Klasse 7 geben 47 Prozent der Gymnasiast/inn/en, aber nur 39 Prozent der Real-, 31 Prozent der Haupt- und 37 Prozent der Gesamtschüler/innen einen Berufswunsch an ($w = .15$). In Klasse 8 verschiebt sich dieses Verhältnis zu Gunsten der Haupt- und Realschüler/innen. 51 Prozent der Hauptschüler/innen bzw. 53 Prozent der Realschüler/innen nennen einen Berufswunsch ($w = .10$). In Klasse 9 zeigt sich dieses unterschiedliche Antwortverhalten noch deutlicher. 71 Prozent der Haupt- bzw. 58 Prozent der Realschüler/innen geben nun Berufswünsche an. Demgegenüber sind es nur noch 41 Prozent der Gymnasiast/inn/en bzw. 52 Prozent der Gesamtschüler/innen, die Berufswünsche notieren ($w = .17$).

Es zeigt sich, dass die Bandbreite der Berufe in den Antworten der Gymnasiast/inn/en in den Klassen 7 und 9 jeweils deutlich geringer ist als bei denen der Schüler/innen aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Erwartungsgemäß präferieren Jugendliche unterschiedlicher Schularten auch unterschiedliche Berufe. Nicht-Gymnasiast/inn/en wählen in allen betrachteten Klassenstufen primär handwerklich-technische sowie ordnend-verwaltende Berufe. Die Gymnasiaste/inn/en dagegen präferieren Berufe aus dem untersuchend-forschenden, künstlerisch-kreativen (Klasse 9) sowie führend-verkaufenden (Klasse 7) Bereich (Klasse 7: $w = .20$; Klasse 8: $w = .23$; Klasse 9: $w = .23$).

Schulstandort (West- bzw. Ost-Berlin)

Zwischen den Berufswünschen der Jugendlichen aus Ost- und West-Berlin zeigen sich keine Unterschiede. Ein früherer Befund, dass sich ostdeutsche Mädchen häufiger für geschlechtsuntypische oder -neutrale Berufe entscheiden als westdeutsche (Schmitt-Rodermund & Christmas-Best, 1999) kann nicht repliziert werden.

10.5.3 Zur Wertschätzung beruflicher Leistungen

Die von uns verwendete Skala erfasst, für wie wichtig die Jugendlichen verschiedene Aspekte des zukünftigen Berufs halten. Der Tabelle 10.21 ist zu entnehmen, dass über 80 Prozent der Jugendlichen es für sehr wichtig bzw. ziemlich wichtig erachten, dass sie ihren Traumberuf erlernen können. Einen Beruf zu lernen, der anderen nützt, scheint für die Jugendlichen etwas weniger wichtig zu sein. In Klasse 8 halten dies etwa 50 Prozent der Jugendlichen für sehr oder ziemlich wichtig. In Klasse 9 verringert sich die

Zustimmung noch etwas. Für sehr wichtig erachten die Jugendlichen, dass der zukünftige Beruf ihren Fähigkeiten entspricht. In Klasse 8 und 9 halten dies über 90 Prozent der Jugendlichen für sehr oder ziemlich wichtig. Sowohl in Klasse 8 als auch in Klasse 9 beträgt der Mittelwert der Skala 2.14, d.h. auf Skalenebene verändert sich die Wertschätzung beruflicher Leistung von Klasse 8 nach Klasse 9 nicht.

Tabelle 10.21: Verteilung der Antworten auf die Fragen zur „Wertschätzung von Leistung Beruf“ in Prozent sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Items

Einleitungsfrage und Items der Skala	Klasse	Antwortformat und Zustimmung in Prozent				M	SD
<i>Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge?</i>		<i>sehr wichtig</i>	<i>ziemlich wichtig</i>	<i>etwas wichtig</i>	<i>gar nicht wichtig</i>		
1. Deinen Traumberuf erlernen?	8	49.5	33.5	15.6	1.4	2.31	.78
	9	50.7	36.0	12.2	1.1	2.36	.74
2. Einen Beruf lernen, der anderen nützt?	8	19.5	31.2	39.1	10.2	1.60	.91
	9	16.1	30.1	41.0	12.9	1.49	.91
3. Einen Beruf finden, der deinen Fähigkeiten entspricht?	8	59.4	34.5	5.3	0.9	2.52	.64
	9	61.6	34.7	3.2	0.5	2.57	.58

Anmerkungen: Range der Skalen: 0 – 3. Kodierung des Antwortformats für die Items: sehr wichtig („3“), ziemlich wichtig („2“), etwas wichtig („1“), gar nicht wichtig („0“).

In einem weiteren Auswertungsschritt fragen wir nach interindividuellen Unterschiede in dieser Skala. Die in Tabelle 10.22 dargestellten Ergebnisse belegen, dass in Klasse 8 keine signifikanten Geschlechtsunterschiede bestehen. In Klasse 9 zeigt sich ein signifikanter Geschlechtsunterschied in der Wertschätzung Leistung Beruf zwischen den Geschlechtern. Schülerinnen weisen in Klasse 9 einen höheren Mittelwert auf, was bedeutet, dass für sie der richtige Beruf wichtiger ist als für Schüler. Von Klasse 8 zu Klasse 9 verringert sich bei männlichen Jugendlichen die Wertschätzung von beruflicher Leistung, während sie bei weiblichen Jugendlichen zunimmt. Die Veränderungen sind jedoch praktisch nicht bedeutsam.

Der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) korreliert negativ mit der Skala „Wertschätzung Leistung Beruf“ in Klasse 8 ($r = -.08$) und Klasse 9 ($r = -.06$). Je niedriger der BBS ist, desto höher ist die Wertschätzung beruflicher Leistung. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Schulformunterschieden. Die in Tabelle 10.22 dargestellten Ergebnisse belegen, dass bei Gymnasiast/inn/en die Wertschätzung von beruflicher Leistung in beiden Klassen weniger stark ausgeprägt ist als bei den Jugendlichen der anderen Schulformen. Bei den Jugendlichen von Hauptschulen ist diese Wertschätzung Beruf am höchsten. Der Unterschied zwischen Gymnasiast/inn/en und Hauptschüler/inne/n ist in beiden Klassen signifikant. Von Klasse 8 nach Klasse 9 sind bei den Schüler/inne/n aller Schulformen nur geringe Veränderungen zu finden. Was den Schulstandort betrifft, so weisen zwar Jugendliche aus West-Berlin eine etwas höhere

Wertschätzung der beruflichen Leistung auf, doch ist dieser Unterschied nicht signifikant.

Tabelle 10.22: Kennwerte der Skala „Wertschätzung Leistung Beruf“ nach Geschlecht und Schulform

Klasse	Schüler			Schülerinnen			η^2
	M	SE	SD	M	SE	SD	
8	2.13	.02	.54	2.15	.02	.54	.00
9	2.07	.02	.52	2.18	.02	.49	.01

Klasse	Gymnasium			Realschule			Hauptschule			Gesamtschule			η^2
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	
8	2.09	.02	.53	2.18	.02	.51	2.33	.05	.58	2.17	.03	.56	.01
9	2.09	.02	.49	2.17	.02	.50	2.35	.05	.50	2.14	.03	.55	.02

Anmerkung: η^2 – durch den Faktor Schulform erklärte Varianz.

Kasten 10: Zusammenfassung von Kapitel 10

Im Fokus dieses Kapitels stehen die deskriptiven Ergebnisse zu den Erträgen. Diese konstituieren sich mit Blick auf die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.

Schulnoten

Insgesamt zeigt sich keine signifikante Mittelwertveränderung in den Schulnoten von der 8. zur 9. Klasse. Die in zwei Skalen erfassten Noten im sprachlichen (Deutsch, Englisch) und im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (Mathematik, Chemie, Physik) weisen insgesamt eine hohe Stabilität über den betrachteten Zeitraum der Sekundarstufe I auf. Im Einklang mit der Literatur erhalten Jugendliche aus Ost-Berlin bessere Noten als jene aus West-Berlin (Seipp, 1995). Mädchen schneiden in den sprachlichen Fächern besser ab als Jungen, nicht aber in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Gymnasiast/inn/en weisen insgesamt bessere Schulnoten auf als die Schüler/innen der anderen Schulformen. Innerhalb des Gymnasiums und der Gesamtschule, die beide eine große Heterogenität der Schülerschaft aufweisen, korreliert der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) mit den Schulnoten und verweist auf den Zusammenhang zwischen Schulnoten und sozialer Herkunft.

Schulfreude

Rund zwei Drittel der Schüler/innen äußern Freude am Schulbesuch in der 8. und 9. Klasse. Eine Mittelwertveränderung von der 8. zur 9. Klasse zeigt sich nicht. Die interindividuellen Unterschiede entsprechen den in der Literatur berichteten: Schülerinnen berichten geringfügig mehr Schulfreude als Schüler (z.B. Stecher, 2000; Valtin et al., 2005; Harazd & Schürer, 2006). In der 8. Klasse weisen Gymnasiast/inn/en größere Schulfreude auf als die Schüler/innen der anderen Schulformen (vgl. auch Projektgruppe Belastung, 1998; Stecher, 2000; Lehmann & Neumann, 2002; Bilz et

al., 2003).

Geschlechtsrollenorientierung

Die Skala „Egalitäre Orientierung“, in der es um die soziale Gleichstellung von Frau und Mann in Familie und Beruf geht, erhielt deutlich mehr Zustimmung als die Skala „Traditionelle Orientierung“, die auf eine Vorrangstellung der Männer in Beruf und Familie bezogen ist. Mittelwertveränderungen von der 8. zur 9. Klasse zeigen sich nicht. Weibliche Jugendliche weisen höhere Werte in der Skala der egalitären Orientierung auf, was im Einklang mit Befunden von Oesterreich (2003) und Daniels (2008) steht. Ebenso wie bei Metz-Göckel, Müller und Nickel (1992) sind auch in der AIDA-Studie die Geschlechtsunterschiede größer als die Ost-West-Unterschiede. Die Schulformunterschiede verweisen darauf, dass Jugendliche von Gymnasien in stärkerem Maße eine egalitäre Orientierung zeigen und dass Jugendliche von Hauptschulen traditioneller orientiert sind als Jugendliche der anderen Schulformen.

Selbstständigkeit

Die von uns verwendete Skala erfasst, in welchem Zeithorizont die Jugendlichen in verschiedenen Bereichen Selbstständigkeit anstreben. Es zeigt sich, dass bei den Heranwachsenden der Wunsch, erwachsen zu werden (Beispiel: sofort eine Urlaubsreise auf eigene Faust zu unternehmen, einen Freund oder eine Freundin zu haben) in höherem Maße ausgeprägt ist als der Wunsch nach materieller Unabhängigkeit (sofort genug Geld zu verdienen, auf eigenen Beinen zu stehen, mit einer Berufsausbildung zu beginnen). Von der 8. zur 9. Klasse nehmen bei beiden Geschlechtern der Wunsch nach materieller Unabhängigkeit und der Wunsch, erwachsen zu werden, zu. Schülerinnen in Klasse 9 haben signifikant höhere Mittelwerte in der Skala „Erwachsen werden“ als Schüler, der Unterschied ist aber ohne praktische Bedeutsamkeit.

Berufliche Orientierung: Berufswünsche und Wertschätzung Leistung Beruf

Knapp die Hälfte der befragten Jugendlichen gibt in den Klassen 7, 8 und 9 einen Berufswunsch an. Die Bandbreite der genannten Berufe ist gering, vergrößert sich aber von Klasse 7 bis 9. Im Ranking der Beliebtheit der Berufe zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. In allen Klassenstufen bevorzugen weibliche Jugendliche künstlerisch-kreative und erziehend-pflegende Berufe (*Hotel-, Einzelhandelskauffrau* und *Kauffrau allgemein*). Die männlichen Jugendlichen dagegen präferieren handwerklich-technische und untersuchend-forschende Berufe. Unterschiede in den Berufswünschen zeigen sich auch in Abhängigkeit von der Schulform. Insgesamt weisen die Berufswünsche eine starke Abhängigkeit vom Geschlecht und von der besuchten Schulform auf, was im Einklang mit der bisherigen Forschung steht (Fend 2003; Walper & Schröder, 2002; DJI, 2007; Braun, Gaupp, Lex & Reißig, 2008; Cornelißen & Gille, 2008; Jimenez, 2006). Ein früherer Befund, dass sich ostdeutsche Mädchen häufiger für geschlechtsuntypische oder -neutrale Berufe entscheiden als westdeutsche (Schmitt-Rodermund & Christmas-Best, 1999) kann beim Vergleich der Schulstandorte in Berlin (Ost- bzw. West) nicht repliziert werden.

Über die Hälfte der Jugendlichen hält es für sehr oder ziemlich wichtig, ihren Traumberuf zu ergreifen und einen Beruf zu finden, der ihren Fähigkeiten entspricht. Weniger wichtig ist es den Jugendlichen, einen Beruf zu ergreifen, der anderen nützt. Die

Einschätzungen auf der Skala Wertschätzung Leistung Beruf verändern sich nicht von Klasse 8 nach Klasse 9. Weibliche Jugendliche schätzen die Wichtigkeit des richtigen Berufes höher ein als männliche und Jugendliche von Hauptschulen höher als Jugendliche von Gymnasien. Jugendliche aus Ost- und West-Berlin unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Wertschätzung Leistung Beruf.

IV AUSGEWÄHLTE ANALYSEN

In diesem Teil berichten wir Ergebnisse aus ausgewählten Analysen, die wir zur Beantwortung unserer Fragestellungen durchgeführt haben. Angesichts der Fülle der einbezogenen Variablen und der Komplexität des Datenmaterials nehmen wir dabei eine Auswahl vor, sodass einige der nachfolgenden Analysen lediglich exemplarischen Stellenwert beanspruchen. Im anschließenden Diskussionsteil (Teil V) werden wir die Notwendigkeit weiterführender Analysen diskutieren und den aus unserer Sicht weiterhin bestehenden Forschungsbedarf kennzeichnen.

Ziel dieses Teils IV unseres Buchs ist es, die Breite der einbezogenen Konstrukte (vor allem exogene Faktoren, Mediatoren und Erträge) zu berücksichtigen und ihr Verhältnis zueinander – unseren theoretischen Annahmen folgend – empirisch zu prüfen. Dabei werden zwei Zugänge realisiert: Mit einer *variablenzentrierten* Vorgehensweise untersuchen wir Zusammenhänge zwischen den Konstrukten und analysieren ihre Wirkbeziehungen. Mit einer *personenzentrierten* Vorgehensweise analysieren wir Unterschiede in Abhängigkeit zentraler personenbezogener Kategorien (z.B. Geschlecht) und nehmen typologische Analysen der Konstrukte vor, um differenzielle Entwicklungen der Heranwachsenden zu modellieren.

Wie bereits im vorherigen Teil sind auch die einzelnen Kapitel dieses Teils in ihrer Darstellung in Anlehnung an unser Rahmenmodell strukturiert. Wir beginnen mit Analysen zum elterlichen Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (Kap. 11), daraufhin folgen ausgewählte Analysen zu den exogenen Faktoren und ihren Auswirkungen auf die leistungsbezogene Persönlichkeit der Heranwachsenden (Kap. 12 und 13). In Kapitel 14 erfolgt eine differenzierte Untersuchung des Selbstwerts der Schüler/innen als zentralem Konstrukt der Ich-Stärke. Die nachfolgenden Kapitel fokussieren schließlich auf die unterschiedlichen Erträge, welche wir in unser Rahmenmodell einbezogen haben. Zunächst werden mit den Schulnoten und der Schulfreude die beiden Erträge in den Blick genommen, die relativ eng an den Schulbesuch gekoppelt sind. Die Beziehung zwischen Schulnoten und Selbstwert sowie die Beziehung zwischen Schulnoten und Leistungsvertrauen werden in den Kapiteln 15 und 16 analysiert, es folgen Kausalanalysen zur Schulfreude (Kap. 17) sowie typologische Analysen zu Schulnoten und zur Schulfreude (Kap. 18). Daraufhin werden die Geschlechtsrollenorientierung (Kap. 19) sowie die Berufswahl der Heranwachsenden (Kap. 20) vertiefend analysiert.

In zwei abschließenden Analysekapiteln nehmen wir Modellierungen vor, die über die Untersuchung der einzelnen Konstrukte hinausreichen: Mit komplexen Mediatormodellen im Strukturgleichungsansatz (Kap. 21) und Profilanalysen zu sozialen Ressourcen und Erträgen der Persönlichkeitsentwicklung (Kap. 22) versuchen wir hierbei, zu Ergebnissen zu gelangen, die Aussagen über große Teile unseres Rahmenmodells zulassen.

11 Bildungsherkunft und Bildungsgang

Dass in Deutschland ein straffer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schülerleistung besteht, ist seit langem bekannt und wird seit den Studien des Bildungsmonitorings wie PISA intensiv diskutiert. Welchen Einfluss hat der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) als Indikator für die soziale Herkunft der Heranwachsenden auf die Entwicklung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen sowie die Bewältigung schulischer Anforderungen? Diese Frage ist vor allem in Hinblick auf die Entwicklung der Heranwachsenden, wie wir sie auf Basis der längsschnittlichen Anlage der AIDA-Studie untersuchen können, von Interesse, da die großen Schulleistungsstudien mit ihrem meist nur querschnittlichen Design vorwiegend Momentaufnahmen der untersuchten Jugendlichen liefern. Bereits in der Darstellung deskriptiver Befunde (Teil III) wurde deutlich, dass, wie auch durch andere Studien vielfach belegt, Schüler/innen aus bildungsnahen Elternhäusern überzufällig häufig das Gymnasium, Heranwachsende aus bildungsfernen Elternhäusern überzufällig häufig die Hauptschule besuchen (vgl. Abschn. 8.1). In diesem Kapitel wollen wir vertiefend betrachten, inwieweit der Besuch einer bestimmten Schulart an die Bildungsherkunft der Heranwachsenden gekoppelt ist. In Anlehnung an Fend (1997) betrachten wir Gruppen von Jugendlichen, die aufgrund ihrer Schulformzugehörigkeit entweder den Statuserhalt ihrer Eltern sichern oder als Auf- bzw. Absteiger anzusehen sind. Fend (1997) hat festgestellt, dass bei Jugendlichen, deren Eltern das Abitur haben, die aber selbst nicht das Gymnasium besuchen, Einbrüche in der Selbstkonzeptentwicklung sowie eine Zunahme der somatischen Belastungen und eine Abnahme der Lebenszufriedenheit zu verzeichnen waren.

11.1 Statuserhaltende und statusverändernde Bildungsgänge

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ist eine Selektionschwelle, die einen erheblichen Beitrag zur sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft der jeweiligen Schulform leistet. Am Gymnasium finden sich Schüler/innen aus bildungsnahen Elternhäusern systematisch häufiger wieder, während an der Hauptschule Schüler/innen aus bildungsfernen Elternhäusern stärker vertreten sind. Da die Studien des Bildungsmonitorings in den vergangenen Jahren diesen Sachverhalt wiederholt und sehr präzise aufzeigen, betrachten wir im Folgenden die soziale Selektion, wie sie sich in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schulform manifestiert, als Strukturmerkmal des deutschen Schulsystems. Diesem Strukturmerkmal entsprechend können Schulkarrieren von Heranwachsenden als „statuserhaltend“ bzw. „statusverändernd“ bezeichnet werden, wenn eine bzw. keine Entsprechung von Bildungsherkunft und Bildungsgang (Schulform) besteht. Letzteres ist zum Beispiel der Fall, wenn eine Schülerin mit niedrigem elterlichen Bildungs- und Berufsstatus (BBS) das Gymnasium besucht („Aufsteigerin“) oder ein Jugendlicher mit hohem BBS die Hauptschule besucht („Absteiger“).

Der Selektionsgedanke ist mit der Schulform des Gymnasiums als höchstem Bildungsgang im dreigliedrigen Schulsystem am stärksten verbunden, sodass dort Schüler/innen aus bildungsfernen Elternhäusern möglicherweise einen schwierigeren Weg zu beschreiten haben als Heranwachsende aus bildungsnahen Elternhäusern. „Schwierig“ zum Beispiel in dem Sinne, dass sie Gefahr laufen, schlechtere Schulnoten zu erhalten als Schüler/innen, die aus bildungsnahen Elternhäusern stammen – wobei zur Erklärung vermutlich ganz unterschiedliche Faktoren in Betracht gezogen werden müssen wie etwa soziale Ressourcen im schulischen, aber auch im außerschulischen Bereich. Eine Nicht-Entsprechung von Bildungsherkunft und Bildungsgang ist jedoch auch an der Haupt-/Realschule denkbar. In den vergangenen Jahrzehnten sind die Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder in Bezug auf den Besuch der Bildungsgänge der weiterführenden Schulen erheblich gestiegen (s. im Überblick Ostrop, 2005). Schüler/innen aus bildungsnahen Elternhäusern, die entgegen den Wunschvorstellungen ihrer Eltern mit dem Übergang in die Sekundarstufe I keinen Platz auf dem Gymnasium erhalten haben („Absteiger“), sehen sich in der „unerwarteten“ weiterführenden Schule möglicherweise erhöhtem Leistungsdruck oder aber elterlicher Enttäuschung ausgesetzt. Wir wollen im Folgenden prüfen, inwiefern derartige Annahmen empirisch belegt werden können. Nach der Bildung entsprechender Gruppen fragen wir, ob Unterschiede in zentralen Variablen wie der Ich-Stärke, dem Leistungsvertrauen, den Schulnoten und der Schulfreude bestehen, die mit Unterschieden im Bildungs- und Berufsstatus ihrer Eltern (BBS) zusammenhängen. Ferner prüfen wir Zusammenhänge mit familiären Prozessmerkmalen und weiteren schulischen Stützsyste men wie dem Klassenklima.

11.2 Bildung von Gruppen

Zur Bildung der Gruppen wurden zwei Merkmale herangezogen: die besuchten Schulformen Gymnasium vs. Haupt-/Realschule sowie der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern, den wir in hohen, mittleren und niedrigen BBS eingeteilt haben (vgl. dazu detailliert Kap. 6). Es wurden vier Gruppen gebildet: Gymnasiasten mit hohem BBS (gelungene hohe Statusreproduktion) und jene mit niedrigem BBS („Aufsteiger“), Haupt- und Realschüler/innen mit niedrigem BBS und mit hohem BBS („Absteiger“). Jugendliche von Gesamtschulen werden ausgeschlossen, da wir für sie auf der Basis unserer Daten keine Aussage darüber treffen können, welchen Bildungsgang sie innerhalb ihrer Schulform verfolgen. Unsere Fragestellung untersuchen wir auf der Basis der Längsschnitstichprobe über drei Messzeitpunkte, um Entwicklungsverläufe der Extremgruppen nachzeichnen zu können (s. Tab. 11.1). In Hinblick auf die Zusammensetzung der Gruppen nach Geschlecht zeigt sich ein relativ ausgewogenes Verhältnis. Ausgenommen davon ist die Gruppe der Heranwachsenden mit niedrigem BBS, die das Gymnasium besuchen („Aufsteiger“): Hier sind Schülerinnen mit rund zwei Drittel deutlich stärker repräsentiert als Schüler, die nur etwa ein Drittel der Gruppe ausmachen. Dieses Ergebnis

bestätigt den Sachverhalt, dass Mädchen stärker als Jungen die Chance des Aufstiegs über schulische Bildung nutzen.

Tabelle 11.1: Zusammensetzung der Gruppen von Jugendlichen mit statuserhaltender und statusverändernder Schulkarriere nach Geschlecht

Typ	1	2	3	4
Umschreibung	GY, niedriger BBS	GY, hoher BBS	HS/RS, niedriger BBS	HS/RS, hoher BBS
Anzahl Schüler/innen	172	385	176	85
Prozent der Längsschnitt- stichprobe 7., 8., 9. Klasse (N=1500)	11.5	25.7	11.7	5.7
Geschlecht (innerhalb der BBS-Kategorie in %)				
männlich	58 33.7%	175 45.5%	69 39.2%	44 51.8%
weiblich	114 66.3%	210 54.5%	107 60.8%	41 48.2%

11.3 Ich-Stärke und Leistungsvertrauen

In der 7. und in der 8. Klasse weisen am Gymnasium Schüler/innen mit niedrigem BBS („Aufsteiger“) signifikant niedrigere Werte in der Ich-Stärke auf als Heranwachsende mit hohem BBS (s. Tab. 11.2 und Abb. 11.1). Dieser systematische Unterschied zwischen den beiden Gymnasiastengruppen besteht jedoch nicht in der 9. Jahrgangsstufe. Der also in Klasse 7 und in Klasse 8 vorhandene Unterschied zwischen den beiden Gruppen wird im Verlauf der Sekundarstufe I insgesamt geringer, was vermutlich auf Bezugsgruppeneffekte zurückzuführen ist. Derartige systematische Unterschiede können wir nicht für die Gruppe der Schüler/innen an Haupt-/Realschulen belegen.⁸

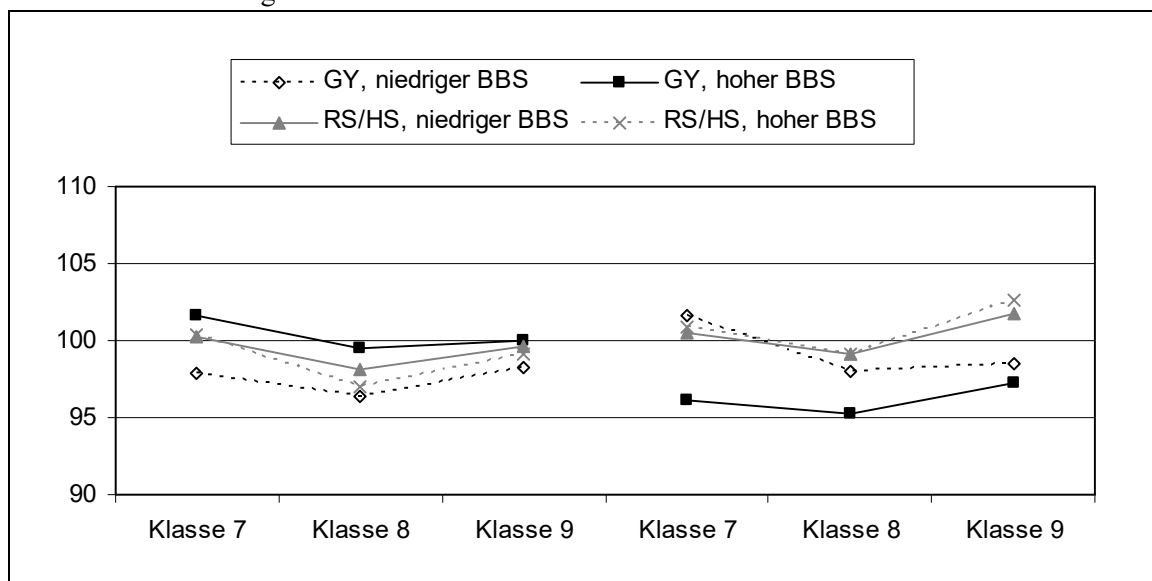
Im Leistungsvertrauen hingegen weisen Schüler/innen am Gymnasium mit niedrigem BBS („Aufsteiger“) höhere Werte auf als ihre Mitschüler/innen an dieser Schulform mit hohem BBS (s. Tab. 11.2). Der Unterschied schwächt sich aber auch hier über die Zeit – nämlich bereits in Klasse 8 – ab. Für die Schüler/innen an Haupt-/Realschulen lassen sich wiederum keine Unterschiede belegen.

⁸ Differenziertere Analysen, in denen nicht das Gesamtkonstrukt „Ich-Stärke“, sondern die einzelnen Konstrukte (Selbstwert, Besorgtheit usw.) betrachtet werden, zeigen, dass zwar ebenfalls Unterschiede zwischen Schüler/innen am Gymnasium mit hohem und mit niedrigem BBS bestehen, diese sich jedoch inferenzstatistisch nicht durchgehend absichern lassen (ohne Abbildung). Dies bestätigt uns darin, sowohl einzelne Konstrukte wie auch ein übergreifendes Konstrukt wie die Ich-Stärke zu untersuchen, da derartige Unterschiede zwischen Gruppen erst in ihrem größeren Bezug zu einer Reihe psychosozialer Persönlichkeitsmerkmale im Leistungsbereich herausgearbeitet werden können.

Tabelle 11.2: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens bei Jugendlichen mit statuserhaltender und statusverändernder Schulkarriere

Gruppe	Klasse	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen		
		M	SE	SD	M	SE	SD
Gymnasium, niedriger BBS („Aufsteiger“)	7	97.9	1.4	17.0	101.6	1.5	19.5
	8	96.4	1.3	16.4	98.0	1.3	17.2
	9	98.2	1.3	17.6	98.5	1.3	17.4
Gymnasium, hoher BBS („oberer“ Statuserhalt)	7	101.6	1.0	19.0	96.1	0.9	18.4
	8	99.5	0.8	16.4	95.3	0.9	18.2
	9	100.0	0.8	16.3	97.3	0.9	18.4
Haupt-/Realschule, niedriger BBS („niederer“ Statuserhalt)	7	100.2	1.7	22.2	100.5	1.6	20.5
	8	98.1	1.3	16.9	99.1	1.3	17.8
	9	99.6	1.3	17.3	101.7	1.4	18.1
Haupt-/Realschule, hoher BBS („Absteiger“)	7	100.4	1.9	17.3	100.9	2.3	21.0
	8	97.0	2.1	19.6	99.1	2.1	19.6
	9	99.1	1.8	16.7	102.6	2.1	19.2

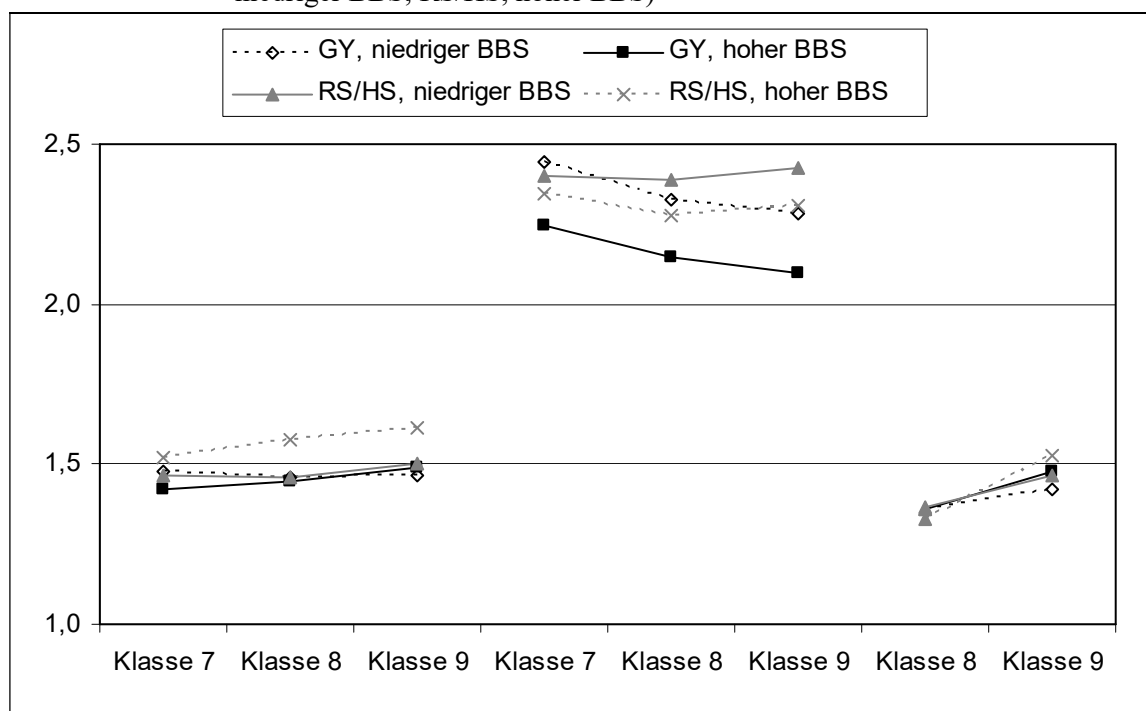
Abbildung 11.1: Mittelwerte der Ich-Stärke (links) und des Leistungsvertrauens (rechts) bei Jugendlichen mit statuserhaltender bzw. statusverändernder Schulkarriere



Betrachten wir die Unterschiede zwischen den Schularten, so weisen Schüler/innen an Haupt-/Realschulen mit hohem BBS („Absteiger“) zu jedem Messzeitpunkt höhere Werte im Leistungsvertrauen auf als Heranwachsende mit hohem BBS am Gymnasium. Die Mittelwertunterschiede lassen sich jedoch nur zum Messzeitpunkt in Klasse 9 inferenzstatistisch absichern. Es interessiert, welche Konstrukte des Leistungsvertrauens (Wertschätzung Leistung, Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit, Erfolgszuversicht) dabei

den eigentlichen Ausschlag geben. In Abbildung 11.2 sind die diesbezüglichen Mittelwertunterschiede der vier Gruppen dargestellt. Diese Aufgliederung lässt ebenfalls erkennen, dass Heranwachsende mit hohem BBS an Haupt-/Realschulen („Absteiger“) höhere Werte in den Konstrukten aufweisen als Heranwachsende mit hohem BBS an Gymnasien. Signifikant sind diese Unterschiede jedoch nur in Bezug auf die Wertschätzung der schulischen Leistung in Klasse 8 und 9, nicht aber in Bezug auf das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit in Klasse 7, 8 und 9 (das Signifikanzniveau von fünf Prozent wird jeweils knapp verfehlt) und die Erfolgszuversicht in Klasse 8 und 9. Die Jugendlichen unterscheiden sich also vor allem in der Werthaltung, die sie gegenüber dem Erbringen schulischer Leistung über den Verlauf der Sekundarstufe I aufweisen.

Abbildung 11.2: Mittelwerte der Skalen „Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit“ (links), „Wertschätzung schulischer Leistungen“ (Mitte) und „Erfolgszuversicht“ (rechts) bei Jugendlichen mit statuserhaltender Schulkarriere (GY, hoher BBS; RS/HS, niedriger BBS) und statusverändernder Schulkarriere (GY, niedriger BBS; RS/HS, hoher BBS)



Signifikante Unterschiede in der Wertschätzung schulischer Leistung zu jedem Messzeitpunkt findet man darüber hinaus auch zwischen Heranwachsenden am Gymnasium mit hohem BBS und den „Aufsteigern“, wobei letztere höhere Werte aufweisen. Aufsteiger lassen sich also charakterisieren durch ein höheres Leistungsvertrauen, das insbesondere auf einer hohen Wertschätzung schulischer Leistungen beruht, während die Gymnasiasien mit hohem BBS über die drei Schuljahre hinweg ein deutliche Verminderung der Wertschätzung schulischer Leistungen zeigen.

Einen weiterführenden Einblick erhalten wir mit der Differenzierung nach Geschlecht (s. Tab. 11.3 sowie Abb. 11.3 und 11.4).

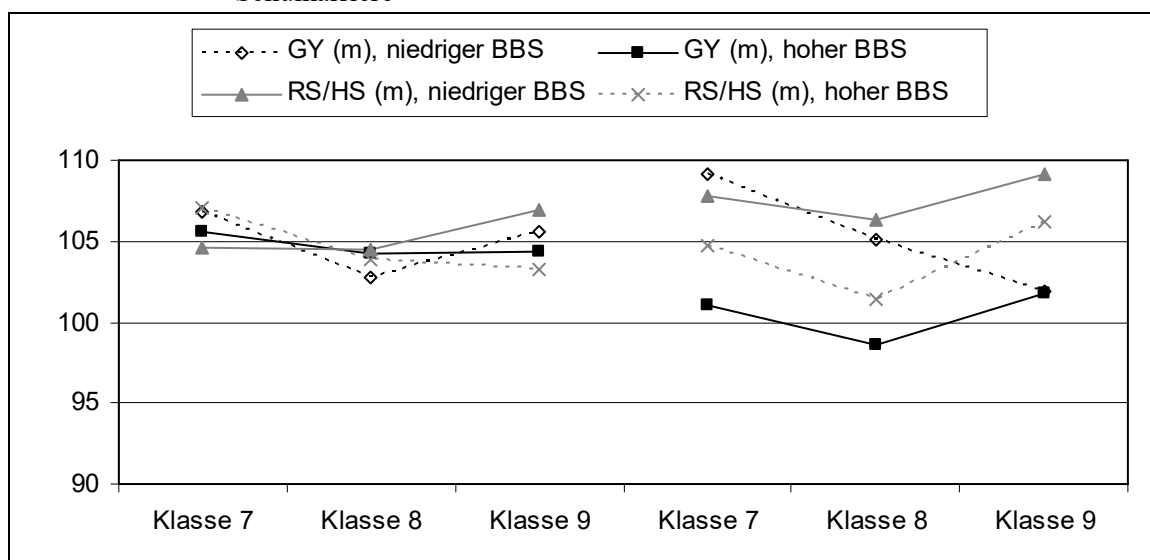
Tabelle 11.3: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE), und Standardabweichungen (SD) der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens bei Jugendlichen mit statuserhaltender und statusverändernder Schulkarriere, gegliedert nach Geschlecht

	Klasse	Schüler			Schülerinnen		
		M	SE	SD	M	SE	SD
Ich-Stärke							
Gymnasium, niedriger BBS („Aufsteiger“)	7	106.8	2.2	16.5	93.5	1.6	17.0
	8	102.8	2.1	16.2	93.1	1.6	15.6
	9	105.6	2.4	18.1	94.4	1.5	16.1
Gymnasium, hoher BBS („oberer“ Statuserhalt)	7	105.6	1.3	18.0	98.2	1.4	19.4
	8	104.2	1.2	16.3	95.7	1.4	15.6
	9	104.3	1.3	17.6	96.3	1.1	14.2
Haupt-/Realschule, niedriger BBS („niederer“ Statuserhalt)	7	104.7	2.5	21.0	97.3	2.2	22.6
	8	104.5	2.0	16.9	94.0	2.2	15.6
	9	107.0	2.1	17.3	95.0	1.5	15.6
Haupt-/Realschule, hoher BBS („Absteiger“)	7	107.1	2.7	18.0	93.2	2.1	13.4
	8	103.8	2.8	18.3	89.6	2.9	18.4
	9	103.3	2.5	16.6	94.8	2.5	15.8
Leistungsvertrauen							
Gymnasium, niedriger BBS („Aufsteiger“)	7	109.1	2.6	19.4	97.7	1.7	18.4
	8	105.1	2.3	17.5	94.3	1.7	16.0
	9	101.8	2.5	18.8	96.8	1.5	16.5
Gymnasium, hoher BBS („oberer“ Statuserhalt)	7	101.0	1.4	18.7	91.9	1.2	17.1
	8	98.6	1.4	18.8	92.6	1.2	17.4
	9	101.8	1.3	17.8	93.5	1.2	18.2
Haupt-/Realschule, niedriger BBS („niederer“ Statuserhalt)	7	107.8	2.5	20.2	95.9	1.9	19.4
	8	106.3	2.2	18.1	94.4	1.9	16.0
	9	109.2	2.0	16.5	96.9	1.6	17.4
Haupt-/Realschule, hoher BBS (Absteiger)	7	104.7	3.3	21.9	96.8	3.0	19.5
	8	101.4	3.1	20.4	96.7	2.9	18.7
	9	106.2	3.1	20.1	98.9	2.8	17.8

In der Ich-Stärke kann bei männlichen Jugendlichen kein systematischer Unterschied in Abhängigkeit der Zugehörigkeit zu einer der vier Gruppen festgestellt werden. Möglicherweise sind sie erfolgreicher als weibliche Jugendliche darin, mögliche Einflüsse von der sich ergebenden Diskrepanz zwischen Bildungsherkunft und Bildungsgang auf die Entwicklung ihrer Ich-Stärke fernzuhalten. Hingegen zeigt sich bei weiblichen Jugendli-

chen in Klasse 7, dass ihre Ich-Stärke in Abhängigkeit ihrer Schulkarriere variiert: Schülerinnen, die nach der Grundschule einen statuserhaltenden Bildungsgang einschlagen (Gymnasiastinnen mit hohem und Haupt-/Realschülerinnen mit niedrigem BBS), verfügen über eine höhere Ich-Stärke als Schülerinnen, die einen statusverändernden Weg gehen (Gymnasiastinnen mit niedrigem und Haupt-/Realschülerinnen mit hohem BBS). Dieser in Klasse 7 und 8 bestehende signifikante Unterschied kann in Klasse 9 nicht mehr inferenzstatistisch abgesichert werden. Möglicherweise gewinnen also Schülerinnen im Verlauf ihrer Schulkarriere zunehmend an Selbstsicherheit bzw. die Diskrepanz zwischen Bildungsherkunft und Bildungsgang verliert für sie – wie es schon in allen Klassenstufen für die männlichen Jugendlichen der Fall war – an Bedeutung.

Abbildung 11.3: Mittelwerte der Ich-Stärke (links) und des Leistungsvertrauens (rechts) bei männlichen Jugendlichen (m) mit statuserhaltender und -verändernder Schulkarriere

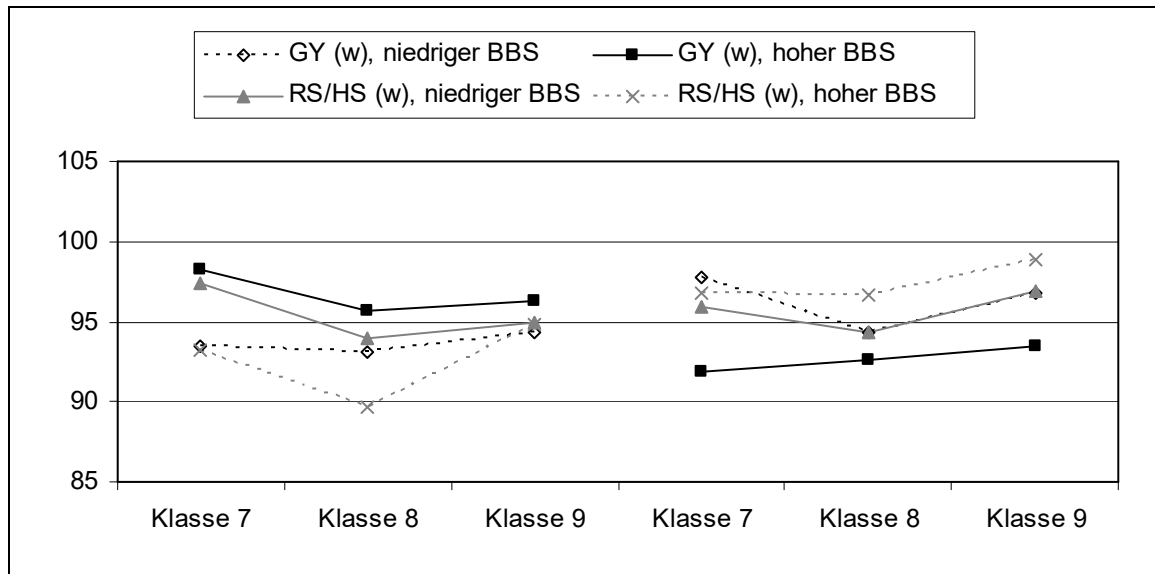


Problematisch scheint allerdings bei der Gruppe von Haupt-/Realschülerinnen mit hohem BBS („Absteigerinnen“) zu sein, dass sie in Klasse 8 die niedrigsten Werte in der Ich-Stärke besitzen. Die Schülerinnen dieser Gruppe unterscheiden sich signifikant von Gymnasiastinnen mit hohem BBS und tendenziell von allen anderen hier betrachteten Gruppen. Auch wenn sie in Klasse 9 wieder über günstigere Werte verfügen und somit eine Verbesserung aufweisen, bleibt doch zu fragen, welchen psychischen „Tiefpunkt“ sie in Klasse 8 durchlaufen müssen – zumindest im Vergleich mit sozial gleich gut gestellten Jugendlichen, die eine statuserhaltende Schulkarriere verfolgen.

Aus einer anderen Perspektive ließe sich vermuten, dass der soziale Aufstieg gerade bei weiblichen Jugendlichen mit niedrigem BBS am Gymnasium in besonderem Maße mit psychischer Belastung „erkauft“ wird. Wie ebenfalls der Tabelle 11.3 und der Abbildung 11.4 entnommen werden kann, trifft dies auf die Ich-Stärke dieser Gruppe in Klasse 7 tendenziell zu: Gymnasiastinnen mit niedrigem BBS besitzen eine etwas niedrigere

Ich-Stärke als Schülerinnen mit niedrigem BBS an Haupt-/Realschulen. Der Unterschied lässt sich jedoch inferenzstatistisch nicht absichern. Und auch dieser Vergleich zeigt, dass bereits in der 8. Klasse der Unterschied sehr klein wird. Die Schülerinnengruppe mit statusverändernder Schulkarriere am Gymnasium („Aufsteigerinnen“) schafft es also, zumindest im Vergleich mit Jugendlichen, die sozial gleich gut gestellt sind, aber eine andere Schulform besuchen, ihre Ich-Stärke zu stabilisieren.

Abbildung 11.4: Mittelwerte der Ich-Stärke (links) und des Leistungsvertrauens (rechts) bei weiblichen Jugendlichen (w) mit statuserhaltender und -verändernder Schulkarriere



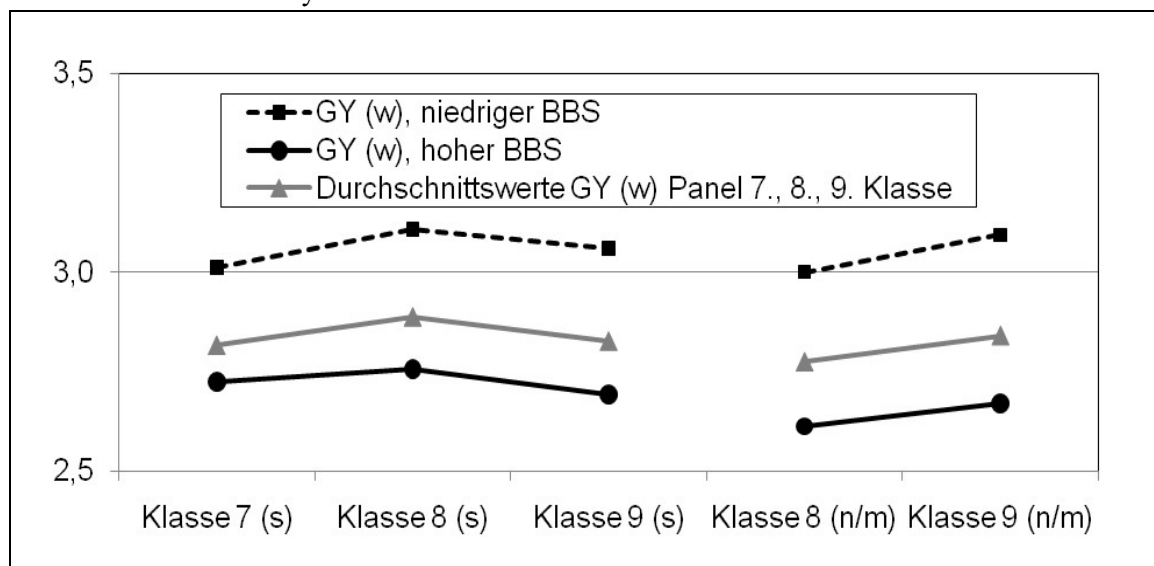
Hinsichtlich des Leistungsvertrauens zeigen sich sowohl bei Schülerinnen als auch bei Schülern Unterschiede in Abhängigkeit davon, ob sich Bildungsherkunft und Bildungsgang entsprechen (s. Tab 11.3 sowie Abb. 11.3 und 11.4). Bei den männlichen Jugendlichen sind diese Unterschiede allerdings sehr viel deutlicher ausgeprägt als bei den weiblichen, so dass insgesamt konstatiert werden kann, dass bei statuserhaltender bzw. statusverändernder Schulkarriere Mädchen eher in ihrem Selbstwert, Jungen eher im Leistungsvertrauen beeinträchtigt werden. Schülerinnen und Schüler an Haupt-/Realschulen mit hohem BBS („Absteigerinnen“) weisen zu jedem Messzeitpunkt höhere Werte im Leistungsvertrauen auf als Heranwachsende mit hohem BBS am Gymnasium, wobei dieser Unterschied insbesondere die Werthaltung Leistung betrifft, d.h. die jeweiligen Unterschiede sind sowohl bei Schülern als auch bei Schülerinnen zu jedem Messzeitpunkt signifikant.

11.4 Schulnoten und Schulfreude

Am Gymnasium weisen Schüler/innen mit niedrigem BBS („Aufsteiger“) sowohl im sprachlichen als auch im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich zu allen Erhe-

bungszeitpunkten im Durchschnitt schlechtere Schulnoten auf als ihre Mitschüler/innen aus Elternhäusern mit hohem BBS. Differenziert man dabei nach Geschlecht, so zeigt sich, dass sich diese Unterschiede allerdings nur bei den Schülerinnen statistisch absichern lassen (Abb. 11.5). Nicht klären lässt sich, wie diese Notenunterschiede zustande kommen. Denkbar wären primäre Herkunftseffekte (also ungünstigere Lernvoraussetzungen von Schülerinnen aus unteren sozialen Schichten) und/oder auch sekundäre Herkunftseffekte (schlechtere Benotung ihrer Leistungen durch die Lehrkräfte). Für die Gruppe der Haupt- und Realschüler lässt sich ein systematischer Unterschied in den Noten in Abhängigkeit ihres BBS nicht belegen (ohne Abb.). In der Schulfreude zeigen sich keine Unterschiede zwischen den vier Gruppen, und auch eine Differenzierung nach Geschlecht zeigt keine systematischen Unterschiede in der Schulfreude.

Abbildung 11.5: Mittelwerte der Schulnoten in den sprachlichen (s) und naturwissenschaftlich-mathematischen (n/m) Fächern bei Gymnasiastinnen mit niedrigem und hohem elterlichen Bildungs- und Berufsstatus (BBS) im Vergleich zur Gesamtgruppe der Gymnasiasten



11.5 Familiäre Prozessmerkmale

Besuchen Heranwachsende einen Bildungsgang, der in der Hierarchie des dreigliedrigen Schulsystems niedriger steht als jener, den ihre Eltern zu deren Schulzeit besucht haben („sozialer Abstieg“), könnte dies mit höheren elterlichen Leistungserwartungen bzw. höherem elterlichen Leistungsdruck im Erleben der Heranwachsenden einhergehen als dies etwa Schüler/innen wahrnehmen, deren Schullaufbahn der Bildungsherkunft entspricht. Wie Tabelle 11.4 zu entnehmen ist, zeigen sich in der Tat zu beiden Zeitpunkten in Klasse 8 und 9 (in Klasse 7 wurden familiäre Prozessmerkmale nicht erhoben) bei Jugendlichen mit hohem BBS signifikante Unterschiede, die auf den Besuch der Schulform (Gymnasium vs. Haupt-/Realschule) zurückzuführen sind: Jugendliche, die einen

niedrigeren Bildungsgang besuchen, als es ihre Bildungsherkunft erwarten lässt („Absteiger“), erleben in höherem Maße Leistungsdruck bzw. höhere elterliche Leistungserwartungen als Heranwachsende, deren Schulkarriere den Statuserhalt sichert. Ein genauerer Blick in die Daten verdeutlicht, dass die Unterschiede sowohl bei Schülerinnen als auch bei Schülern gleichermaßen anzutreffen sind, es also keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt.

Bei den übrigen Gruppen wie auch in Prozessmerkmal der familiären Geborgenheit zeigen sich keine systematischen Unterschiede. Gleichfalls ergeben sich keine Unterschiede in den Merkmalen des Klassenklimas, d.h. den sozialen Ressourcen im Schulbereich.

Tabelle 11.4: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Skalen zu familiären Prozessmerkmalen bei Jugendlichen mit statuserhaltender bzw. statusverändernder Schulkarriere

Gruppe	Klasse	Familiäre Geborgenheit			Elterliche Leistungserwartung		
		M	SE	SD	M	SE	SD
Gymnasium, niedriger BBS	8	2.38	.05	.60	1.46	.05	.66
	9	2.26	.05	.68	1.40	.05	.66
Gymnasium, hoher BBS	8	2.28	.03	.65	1.36	.03	.65
	9	2.30	.03	.61	1.37	.03	.63
Haupt-/Realschule, niedriger BBS	8	2.23	.05	.61	1.45	.04	.57
	9	2.28	.05	.68	1.39	.04	.58
Haupt-/Realschule, hoher BBS	8	2.27	.07	.64	1.53	.07	.60
	9	2.27	.07	.62	1.52	.07	.63

Kasten 11: Zusammenfassung von Kapitel 11

Die Gruppierung von Schüler/inne/n in unterschiedliche Schulformen des gegliederten Systems erfolgt in Abhängigkeit von Merkmalen der sozialen Herkunft der Heranwachsenden. Auch für die in der AIDA-Studie befragten Jugendlichen kann dieser Verteilungseffekt nachgewiesen werden (vgl. die Darstellung in Kap. 8). Weiterführend haben wir vier Gruppen von Schüler/inne/n in den Blick genommen: solche, deren Schulkarrieren dem strukturellen Zusammenhang von Bildungsherkunft und Bildungsgang besonders gut entsprechen und somit den Statuserhalt sichern – nämlich Gymnasiast/inn/en mit hohem elterlichen Bildungs- und Berufsstatus (BBS) sowie Haupt-/Realschüler/innen mit niedrigem BBS. Diesen haben wir zwei Gruppen gegenübergestellt, deren Schulkarrieren nicht der Bildungsherkunft entsprechen und statusverändernd sind: Jugendliche am Gymnasium mit niedrigem elterlichen Bildungs- und Berufsstatus („Aufsteiger“) sowie Jugendliche an Haupt-/Realschulen mit hohem BBS („Absteiger“). Vermutet haben wir, dass sich mit dieser Kontrastierung differenzielle Entwicklungen abbilden lassen.

Zum ersten Messzeitpunkt der AIDA-Studie in Klasse 7, d.h. am Ende des ersten Schuljahres in der weiterführenden Schule, sind in der Tat deutliche Differenzen zwischen einzelnen Gruppen (Heranwachsende mit hohem vs. niedrigem BBS am Gymnasium; weibliche Jugendliche mit hohem BBS am Gymnasium vs. weibliche Jugendliche mit hohem BBS an Haupt-/Realschulen) in der Ich-Stärke nachweisbar, die jedoch im Verlauf der Sekundarstufe I zurückgehen. Anders sieht dies hingegen für die Werthaltung schulischer Leistung als ein Maß des Leistungsvertrauens und auch für die Schulnoten aus: Hier bleiben Unterschiede zwischen Heranwachsenden am Gymnasium mit hohem und niedrigem BBS über die Sekundarstufe I durchgehend erhalten. Treten systematische Unterschiede auf, so besitzen Heranwachsende mit statuserhaltender Schulkarriere günstigere Werte in der Ich-Stärke und in den Schulnoten als Jugendliche mit statusverändernder Schulkarriere. In der Werthaltung Leistung kontrastieren sich die Gruppen insofern, als Gymnasiast/inn/en mit niedrigem BBS („Aufsteiger“) schulischen Leistungen einen höheren Wert beimessen, als es bei Gymnasiast/inn/en mit hohem BBS beobachtet werden kann. Möglicherweise lässt sich dies mit einer „Mangelhypothese“ deuten: Mit schlechteren Schulnoten, wie sie die „Aufsteiger“ am Gymnasium aufweisen, entwickeln sie ein größeres Bedürfnis nach guter Leistung, was in der Zustimmung in der Skala Werthaltung Leistung am ehesten seinen Niederschlag findet. In der Schulfreude zeichnen sich keine Unterschiede in Abhängigkeit der Gruppen ab.

In der Bedeutung der Entsprechung von Bildungsherkunft und Bildungsgang zeichnen sich ferner differenzielle Unterschiede nach Geschlecht ab: Weibliche Jugendliche werden eher in ihrer Ich-Stärke beeinträchtigt (dies gilt vor allem für die „Absteigerinnen“ in Klasse 8), männliche Jugendliche werden eher im Leistungsvertrauen, und dort insbesondere in der Wertschätzung schulischer Leistungen, beeinflusst.

Sowohl in Klasse 8 als auch in Klasse 9 erleben Schüler/innen mit hohem BBS an Haupt-/Realschulen („Absteiger“) höheren elterlichen Leistungsdruck als Schüler/innen mit hohem BBS an Gymnasien (Übereinstimmung von Schulkarriere und Statuserhalt). Zwar berichten auch Gymnasiast/inn/en mit niedrigem BBS („Aufsteiger“) höheren elterlichen Leistungsdruck als Jugendliche mit hohem BBS (Statuserhalter), doch ist der Unterschied zu keinem der Messzeitpunkte statistisch signifikant. In der familiären Geborgenheit wie auch in anderen Merkmalen zur Beschreibung sozialer Ressourcen (Klassenklimamerkmale) zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

12 Klassenklima und leistungsnahe Persönlichkeit

Auf der Basis des in Kapitel 1 dargestellten Rahmenmodells nehmen wir an, dass die erlebten sozialen Stützsyste (Familie, Freunde und Klassenklima) in einem bedeutsamen Zusammenhang mit der Ich-Stärke und dem Leistungsvertrauen von Heranwachsenden stehen. Im vorliegenden Kapitel wird folglich der Zusammenhang zwischen Klassenklima und den beiden Bereichen leistungsnahe Persönlichkeit analysiert, und zwar unter zwei Gesichtspunkten: Zunächst wird die Unterscheidung nach individueller und kollektiver Wahrnehmung des Klassenklimas durch die Schülerinnen und Schüler getroffen und mehrerebenenanalytisch modelliert (Abschn. 12.1). Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, ob über das individuell erlebte Klassenklima hinaus auch vom kollektiv erlebten Klima der eigenen Schulklasse Wirkungen auf die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen zu erwarten sind. Anschließend wird nach der kausalen Beziehung von Klassenklima und leistungsnahe Persönlichkeit gefragt und diese pfadanalytisch modelliert (Abschn. 12.2). Dabei wird der Frage nachgegangen, ob, wie das in Kapitel 1 formulierte Rahmenmodell nahelegt, eine dominierende Wirkungsrichtung vom Klassenklima ausgeht, wonach dieses als Determinante der leistungsnahen Persönlichkeitsbereiche anzusehen ist.

12.1 Individuelle und kollektive Klassenklimaeffekte?

Zieht man das Klassenklima als potenziellen Erklärungsfaktor für die leistungsnahe Persönlichkeit von Heranwachsenden heran, gilt es, die technischen Besonderheiten der verwendeten Daten zu beachten: Denn bei der Untersuchung von Schülermerkmalen, die durch Prozessmerkmale des Schul- und Unterrichtskontextes erklärt werden sollen, hat man es stets mit geschachtelten Daten zu tun (Schüler/innen in Klassen in Schulen), so dass die hierarchische Struktur der erhobenen Daten zu berücksichtigen ist (z.B. Ditton, 1998). Hinzu kommt, dass in der Schul- und Klassenklimaforschung differenziert wird nach individueller Wahrnehmung des Klimas, meist die individuelle Perspektive des einzelnen Schülers, und kollektiver Wahrnehmung des Klimas, meist die gemittelten Wahrnehmungen der Schüler/innen einer Schulklasse (Fraser, 1994; Eder, 1996). Demnach können generell Effekte sowohl vom kollektiven Klima als auch von der individuellen Wahrnehmung des Klimas ausgehen. In einigen Studien zeigte sich jedoch, dass das individuelle Klima in engerer Beziehung zu leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen oder Einstellungen der Schüler/innen steht als das kollektive Klima (Ryan & Grolnick, 1986; Eder, 1996; König, 2006; 2009). Möglicherweise liegt dies an einem Informationsverlust, der entsteht, wenn das kollektive Klima durch Aggregation individueller Werte – in der Regel Mittelwertbildung auf Klassenebene – konstruiert wird (Eder, 1996): Während das individuelle Klima auch die Wahrnehmungen spezifischer Teilgruppen oder die Wahrnehmungen randständiger Personen beinhaltet, abstrahiert das kollektive Klima von solchen Differenzierungen (vgl. dazu auch König, 2010). Die Notwen-

digkeit einer Untersuchung des kollektiven Klimas und seiner Wirkungen kann jedoch durch die beträchtliche Varianz begründet werden, welche die Klimamerkmale auf Klassenebene häufig annehmen (z.B. Kahl et al., 1977; Jerusalem & Schwarzer, 1991; Ditton & Krecker, 1995; Eder, 1996). So werden für die Schul- und Klassenklimafor-schung schon seit längerer Zeit mehrebenenanalytische Untersuchungen gefordert, in denen sowohl individuelle als auch kollektive Wahrnehmungen berücksichtigt werden (Dreesmann et al. 1992; Ditton, 2002; Helmke, 2002; zur methodischen Diskussion vgl. Bryk & Raudenbush, 1992; Ditton, 1998). Vor diesem Hintergrund wollen auch wir im Folgenden prüfen, inwieweit die beiden zentralen Bereiche der leistungsnahen Persönlichkeitsentwicklung nicht nur von der individuellen Wahrnehmung des Klassenklimas, sondern darüber hinaus auch von der kollektiven Wahrnehmung des Klassenklimas bestimmt werden.

12.1.1 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Wie wir bereits in Kapitel 5 dargestellt haben, nahmen an den drei Messzeitpunkten in der 7., 8. und 9. Klasse insgesamt 1500 Schüler/innen teil. Diese Panelstichprobe über drei Messzeitpunkte wird auch den folgenden Analysen zugrunde gelegt. Um die beabsichtigte Unterscheidung der individuellen von der kollektiven Wahrnehmung der Lernumwelt vornehmen zu können, muss im Folgenden die Panelstichprobe hinsichtlich der erforderlichen hierarchischen Datenstruktur künstlich reduziert werden, denn es können nur Klassen berücksichtigt werden, von denen für mindestens fünf Schüler/innen gültige Werte zu drei Zeitpunkten vorliegen. Diese Mindestanforderung mag gering erscheinen. Sie kann jedoch bei einem Mittelwert von 13.47 Schüler/inne/n pro Klasse (SD = 5.37, Min = 5, Max = 25) als hinreichend angesehen werden (vgl. zu diesem Vorgehen z.B. Gruehn, 2000). Von der eigentlichen Panelstichprobe werden somit nicht alle Schüler/innen in die nachfolgenden Analysen einbezogen.

Die Stichprobe, welche somit für die Analysen in diesem Abschnitt 12.1 verwendet wird, enthält 1266 Schüler/innen aus 94 Klassen, darunter 983 Schülerinnen (53.7%) und 849 Schüler (46.3%). Sie verteilen sich folgendermaßen auf die vier Schulformen: 743 Gymnasium (58.7%), 315 Realschule (24.9%), 31 Hauptschule (2.4%) und 177 Gesamtschule (14.0%). Diese kommen aus 50 (53.2%) Gymnasial-, 24 (25.5%) Realschul-, 5 (5.3%) Hauptschul- und 15 (16.0%) Gesamtschulklassen. 518 Schüler/innen (40.9%) besuchten eine Schule in West-Berlin und 748 Schüler/innen (59.1%) eine Schule im Ostteil der Stadt Berlin.

Um der Frage zu Unterschieden zwischen individueller und kollektiver Wahrnehmung der Lernumwelt nachzugehen, ist die hierarchische Struktur der erhobenen Daten zu berücksichtigen (vgl. z.B. Ditton, 2002). Ein adäquates Auswertungsverfahren dafür stellt die Mehrebenenanalyse dar, die eine spezielle Form der Regressionsanalyse ist und es erlaubt, simultan Prädiktoren auf der Ebene der Schüler und der Klassenebene einzu-beziehen (vgl. Bryk & Raudenbush, 1992; Ditton, 1998; Engel, 1998). Im Folgenden

wird dafür das Softwarepaket für Mehrebenenanalysen HLM 6.03 verwendet. Mit der Modellierung von Prädiktoren auf Individual- und Klassenebene stellt sich die Frage nach ihrem Verhältnis zueinander, insbesondere dann, wenn es sich um Variablen handelt, die auf der Individualebene erhoben wurden und durch Aggregierung (z.B. durch Bildung des Klassenmittelwerts) einer höheren Ebene zugewiesen werden. Dieses Vorgehen wird in der Forschung zum Klassenklima gewählt, um individuelles und kollektives Klima abzubilden (vgl. z.B. Eder, 1996). Häufig wird dabei auf Individualebene der Prädiktor am Klassenmittelwert zentriert, während auf Klassenebene der Klassenmittelwert als Prädiktor eingesetzt wird. Damit kann einerseits die Varianz zwischen den Schüler/inne/n innerhalb der einzelnen Klassen und andererseits die Varianz zwischen den Klassen erklärt werden (vgl. Ditton, 1998). In Mehrebenenmodellen entsteht dabei jedoch das Problem, dass ein Regressionsgewicht auf Klassenebene ein Kompositum aus individuellem Effekt und Kontexteffekt ist (Bryk & Raudenbush, 1992). Bei der Überprüfung von Kontexteffekten unter der Kontrolle von Individualeffekten wird daher das Verfahren empfohlen, Prädiktoren auf Individualebene am Gesamtmittelwert zu zentrieren, da dann die Regressionsgewichte des Klimas auf Individual- und Klassenebene reine Effekte der jeweiligen Ebene abbilden. Dieses Verfahren wird im Folgenden angewendet.

12.1.2 Effekte auf Ich-Stärke und Leistungsvertrauen

Zunächst gehen wir der Frage nach, inwieweit die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen in den drei Jahrgangsstufen nicht nur mit der individuellen Wahrnehmung des Klassenklimas, sondern darüber hinaus auch mit der kollektiven Wahrnehmung des Klassenklimas zusammenhängen. Die Untersuchung einer solchen Forschungsfrage setzt voraus, dass beide Variablen nicht nur zwischen Schüler/inne/n innerhalb von Klassen (*within*-Varianz), sondern auch zwischen Klassen (*between*-Varianz) variieren. Die hierarchische Varianzzerlegung der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens in den Klassen 7, 8 und 9 mit Hilfe von unkonditionierten Zwei-Ebenen-Modellen (so genannten „Null-Modellen“) im HLM-Ansatz (vgl. Ditton, 1998) zeigt, dass zu allen drei Zeitpunkten der überwiegende Teil der Varianz zwischen den Schüler/inne/n innerhalb der Klassen vorzufinden ist (vgl. Tab. 12.1). Der Varianzanteil, der durch die Klasse als Varianzquelle (bzw. durch eine in der Hierarchie höher stehende Varianzquelle wie die Schule oder die Schulform) hervorgerufen wird, beträgt in allen Modellen weniger als fünf Prozent. Dies könnte man als Argument verwenden, in den Analysen aufgrund nur geringer Intraklassenkorrelationen auf eine Trennung der Klassen von der Schülerebene zu verzichten (vgl. z.B. Julian, 2001). Eine andere Art der methodischen Entscheidungsfindung folgt dem Ergebnis eines χ^2 -Tests, mit dem im Programm HLM die Varianzkomponenten der höheren Ebene (hier der Klassenebene) auf Signifikanz geprüft werden. Sind diese nicht signifikant, dann hätte man im Rahmen der hier verwendeten Stichprobe mit diesen Varianzen auch dann noch als wahrscheinliche Werte zu rechnen, wenn man sie gleich

Null setzen würde (Engel, 1998) – und eine Einführung von Prädiktoren auf der höheren Analyseebene erübrigte sich. Im vorliegenden Fall sind jedoch die jeweiligen Varianzkomponenten in den Null-Modellen signifikant (vgl. Tab. 12.2). Dies wollen wir im Folgenden als Ausgangspunkt nehmen, um – trotz relativ geringer Intraklassenkorrelationen (vgl. Tab. 12.1) – die Einführung von Prädiktoren auf Klassenebene zur Erklärung der jeweiligen abhängigen Variablen vorzunehmen.

Tabelle 12.1: Varianzanteile (in Prozent) für das jeweils unkonditionierte Zwei-Ebenen-Modell (reduzierte Längsschnittstichprobe 7., 8., 9. Klasse)

	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen		
	7	8	9	7	8	9
Schüler/innen	96.2	96.5	97.7	98.6	97.2	97.7
Klasse	3.8	3.5	2.3	1.4	2.8	2.3

Im jeweiligen ersten Modell (M1) in Tabelle 12.2 wird für jeden der drei Messzeitpunkte (Klasse 7, Klasse 8 und Klasse 9) das erlebte Klassenklima auf Individualebene als Bedingung der Ich-Stärke modelliert, wobei das Geschlecht und der elterliche Bildungs- und Berufsstatus kontrolliert werden. Wie ersichtlich, geht zu allen drei Zeitpunkten eine höhere Ausprägung der Ich-Stärke mit einem stärker erlebten Lehrerengagement sowie positiver erlebten Schüler-Schüler-Beziehungen (mehr Zusammenhalt, weniger Konkurrenzdruck) einher. Die jeweiligen Regressionskoeffizienten sind dabei zwar eher klein ($.07 \leq |\beta| \leq .18$). Die einzelnen Klimamerkmale schließen sich jedoch nicht aus, sondern wirken additiv (mit Ausnahme des Prädiktors „Zusammenhalt“ in Klasse 7, der – wie detaillierte Analysen zeigen – von dem Prädiktor „Konkurrenz“ verdrängt wird). Dies verweist auf die Bedeutung der hier einbezogenen Klimamerkmale als eigenständige Konstrukte (vgl. auch dazu die konfirmatorischen Faktorenanalysen für die Klimavariablen in Kap. 6).

Sowohl in M1 für Klasse 7 als auch in M1 für Klasse 9 weist der jeweilige χ^2 -Test ein insignifikantes Ergebnis für die Varianzkomponente der Klassenebene aus, sodass sich die Einführung von Prädiktoren auf Klassenebene erübrigt. Mit M1 für Klasse 8 kann hingegen die Prüfung von Prädiktoren auf Klassenebene aufgrund des weiterhin signifikant bleibenden Ergebnisses des χ^2 -Tests begründet werden. Wie jedoch M2 für Klasse 8 zeigt, können weder die auf Klassenebene eingeführten Klassenklima-Prädiktoren noch die Schulform-Prädiktoren einen substanziellen Beitrag zur Varianzaufklärung des Modells leisten.

Tabelle 12.2: Querschnittliche Befunde aus Mehrebenenanalysen zur Ich-Stärke (reduzierte Längsschnittstichprobe 7., 8., 9. Klasse)

	Klasse 7		Klasse 8			Klasse 9	
Modelle	M0	M1	M0	M1	M2	M0	M1
	β	β	β	β	β	β	β
<i>Individualebene</i>							
Lehrerengagement	–	.12***	–	.08*	.08	–	.11***
Zusammenhalt	–	.07	–	.13**	.12**	–	.16***
Konkurrenz	–	-.18***	–	-.13**	-.14***	–	-.15***
Geschlecht	–	-.24***	–	-.29***	-.29***	–	-.26***
BBS Eltern	–	.04	–	.04	.04	–	.03
<i>Klassenebene</i>							
Lehrerengagement	–	–	–	–	-.02	–	–
Zusammenhalt	–	–	–	–	.00	–	–
Konkurrenz	–	–	–	–	.04	–	–
Gymnasium	–	–	–	–	.08	–	–
Realschule	–	–	–	–	.10*	–	–
Hauptschule	–	–	–	–	.07	–	–
σ^2	.71036	.64549	.57764	.51751	.51735	.51914	.44242
τ_{00}	.02787	.01173	.02104	.01254	.01200	.01239	.00377
p	.002	.116	.003	.024	.031	.022	.161
R^2	.000	.110	.000	.115	.116	.000	.161

Anmerkungen: Klassenklimavariablen auf Individualebene um den Gesamtmittelwert zentriert, auf Klassenebene unzentriert. Regressionskoeffizienten standardisiert.

Absolute Varianzkomponenten für Individualebene (σ^2) und Klassenebene (τ_{00}) mit p-Wert des χ^2 -Tests (p). β : Regressionskoeffizient; –: Prädiktor nicht in das Modell einbezogen; R^2 : aufgeklärte Varianz der abhängigen Variable; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle 12.3 enthält die entsprechenden Ergebnisse aus Mehrebenenanalysen für das Leistungsvertrauen. Auch hier wird mit den jeweiligen ersten konditionierten Modellen (M1) für jeden der drei Messzeitpunkte das erlebte Klassenklima auf Individualebene als Bedingung modelliert, wobei wiederum das Geschlecht und der elterliche Bildungs- und Berufstatus (BBS) kontrolliert werden. Zu allen drei Zeitpunkten steht das erlebte Klassenklima in substanziellem Zusammenhang mit dem Leistungsvertrauen. Allerdings stehen dabei die Aspekte Lehrerengagement und Konkurrenz stärker im Vordergrund als der Aspekt des Zusammenhalts, welcher in Klasse 7, nicht aber in den beiden folgenden Klassenstufen, bedeutsam mit dem Leistungsvertrauen korreliert. Analog zu den Ergebnissen zur Ich-Stärke geht eine höhere Ausprägung des Leistungsvertrauens ebenfalls mit einem stärker erlebten Lehrerengagement einher. Unterschiedlich fällt hingegen der Zusammenhang mit der Konkurrenz aus: Höheres Leistungsvertrauen geht demnach einher mit einem stärker erlebten Klima der Konkurrenz. Dieser zunächst unerwartete Zusammenhang wird nachfolgend noch eingehend diskutiert. An dieser Stelle kann jedoch bereits kommentiert werden, dass möglicherweise von einem konkurrenzorientier-

ten Klima in der Klasse keine eindimensionale, sondern eine facettenreiche Wirkung ausgeht, da einerseits die Ich-Stärke eine Einschränkung erfährt, aber andererseits die Vergewisserung über die individuelle Leistungsposition in der eigenen Schulklasse in den Vordergrund rückt, was sich – bei einer vorteilhaften Position – positiv auf die Entwicklung des Leistungsvertrauens auswirken dürfte. Inwieweit solch einer Annahme eine kausalanalytische Struktur unterliegt, bleibt zu fragen und soll nachfolgend noch vertieft werden.

Die Regressionskoeffizienten des Lehrerengagements und der Konkurrenz sind durchaus substanziell ($.14 \leq |\beta| \leq .21$). Sowohl für Klasse 7 als auch für Klasse 9 besteht – wiederum am Ergebnis des jeweiligen χ^2 -Tests gemessen – die Möglichkeit, Prädiktoren auf Klassenebene einzubeziehen. Dabei erweist sich jedoch – ebenfalls analog zu den Ergebnissen zur Ich-Stärke – das als kollektiv erlebte Klassenklima (operationalisiert über die gemittelten Werte einer Klasse) als nicht bedeutsam.

Tabelle 12.3: Querschnittliche Befunde aus Mehrebenenanalysen zum Leistungsvertrauen (reduzierte Längsschnittstichprobe 7., 8., 9. Klasse)

	Klasse 7			Klasse 8		Klasse 9		
Modelle	M0	M1	M2	M0	M1	M0	M1	M2
	β	β	β	β	β	β	β	β
<i>Individualebene</i>								
Lehrerengagement	–	.14***	.14***	–	.21***	–	.17***	.19***
Zusammenhalt	–	.12**	.12**	–	.00	–	.05	.04
Konkurrenz	–	.19***	.19***	–	.19***	–	.15***	.13**
Geschlecht	–	-.25***	-.25***	–	-.24***	–	-.21***	-.20***
BBS Eltern	–	-.08**	-.08**	–	-.06*	–	-.02	.01
<i>Klassenebene</i>								
Lehrerengagement	–	–	.00	–	–	–	–	-.06
Zusammenhalt	–	–	-.02	–	–	–	–	.05
Konkurrenz	–	–	.00	–	–	–	–	.07
Gymnasium	–	–	.02	–	–	–	–	-.16**
Realschule	–	–	-.04	–	–	–	–	-.08
Hauptschule	–	–	-.02	–	–	–	–	-.04
σ^2	.96871	.83967	.84084	.87925	.78615	.88660	.82077	.81807
τ_{00}	.01410	.01074	.01164	.02487	.00314	.02112	.01362	.00235
p	.034	.042	.031	.004	.270	.008	.040	.245
R^2	.000	.135	.133	.000	.127	.000	.081	.096

Anmerkungen: Klassenklimavariablen auf Individualebene um den Gesamtmittelwert zentriert, auf Klassenebene unzentriert. Regressionskoeffizienten standardisiert.

Absolute Varianzkomponenten für Individualebene (σ^2) und Klassenebene (τ_{00}) mit p-Wert des χ^2 -Tests (p). β : Regressionskoeffizient; –: Prädiktor nicht in das Modell einbezogen; R^2 : aufgeklärte Varianz der abhängigen Variable; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

12.1.3 Effekte auf Selbstwert und Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit

Die bisherigen Mehrebenenanalysen beinhalteten mit der Ich-Stärke und dem Leistungsvertrauen jeweils hoch aggregierte Schülermerkmale als Kriteriumsvariablen. Damit wurde intendiert, zu übergeordneten Konstrukten im Kontext schulischer Unterrichtsprozesse Aussagen zu treffen. In Ergänzung dazu erscheint es sinnvoll, aus beiden leistungsnahen Persönlichkeitsbereichen jeweils ein charakteristisches Konstrukt auszuwählen und ebenfalls mehrebenenanalytisch zu untersuchen, um auf einer konkreteren Inhaltsebene Aussagen treffen zu können und gegebenenfalls Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu bisherigen Forschungsergebnissen in den Blick zu nehmen. Dafür wählen wir den Selbstwert als Kern der Ich-Stärke und das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (bzw. Begabung) als ein wesentliches Maß des Leistungsvertrauens. Diese beiden Merkmale erachten wir als charakteristisch für unsere Konzeptualisierung der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens.

Wie Tabelle 12.4 entnommen werden kann, besitzen beide Merkmale zu jedem Messzeitpunkt eine mit der Ich-Stärke und dem Leistungsvertrauens ähnliche Höhe der *between*-Varianz (d.h. nicht deutlich über 5%). Der maßgebliche Varianzanteil (zwischen 94.8 und 99.6 %) liegt zwischen den Schüler/innen innerhalb der Klassen.

Tabelle 12.4: Varianzanteile (in Prozent) für das jeweils unkonditionierte Zwei-Ebenen-Modell (reduzierte Längsschnittstichprobe 7., 8., 9. Klasse)

	Selbstwert			Selbstkonzept Leistungsfähigkeit		
	7	8	9	7	8	9
Schüler/innen	95.3	97.1	97.2	99.6	96.8	94.8
Klasse	4.7	2.9	2.8	0.4	3.2	5.2

Die Ergebnisse in den Tabellen 12.5 und 12.6 verdeutlichen, dass für die beiden Merkmale Selbstwert und Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit ähnliche Zusammenhangsmuster mit dem Klassenklima vorliegen, wie wir sie zuvor für die übergeordneten Konstrukte Ich-Stärke und Leistungsvertrauen festgestellt haben: Erlebte Konkurrenz in der Klasse korreliert negativ mit dem Selbstwert und positiv mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit. Erlebtes Lehrerengagement und wahrgenommener Zusammenhalt korrelieren positiv mit beiden Konstrukten, wenn auch etwas weniger konsistent, als es bei den aggregierten Werten der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens der Fall ist. Das bedeutet, dass von der sozialen Integration in die Klasse sowie einer erlebten Unterstützung durch die Lehrkräfte durchaus eine Stärkung in den beiden Bereichen leistungsnaher Persönlichkeitsentwicklung ausgehen kann. Auch hier gilt jedoch weiterführend zu fragen, welche kausalanalytische Struktur solchen querschnittlichen Korrelationen zugrunde liegt. Bemerkenswert sind die signifikanten Prädiktoren des Klassenklimas auf der Klassenebene zum Messzeitpunkt in Klasse 9: Diese lassen sich als querschnittliche

Kontexteffekte interpretieren. Demnach steht das als kollektiv erlebte Lehrerengagement im Zusammenhang mit dem Selbstwert, während Konkurrenz und Zusammenhalt im Zusammenhang mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit stehen. Einschränkend muss dabei allerdings berücksichtigt werden, dass die Regressionskoeffizienten nur eine geringe Höhe aufweisen und somit nur einen sehr kleinen Beitrag zur Varianzaufklärung leisten.

Tabelle 12.5: Querschnittliche Befunde aus Mehrebenenanalysen zum Selbstwert (reduzierte Längsschnittstichprobe 7., 8., 9. Klasse)

	Klasse 7			Klasse 8		Klasse 9		
Modelle	M0	M1	M2	M0	M1	M0	M1	M2
	β	β	β	β	β	β	β	β
<i>Individualebene</i>								
Lehrerengage- ment	–	.09**	.09**	–	.08*	–	.03	.02
Zusammenhalt	–	.13**	.14***	–	.12**	–	.18***	.19***
Konkurrenz	–	-.17***	-.15***	–	-.10**	–	-.10**	-.11**
Geschlecht		-.19***	-.19***	–	-.20***	–	-.18***	-.18***
BBS Eltern		.00	.00	–	.00	–	.00	.00
<i>Klassenebene</i>								
Lehrerengage- ment	–	–	.01	–	–	–	–	.07*
Zusammenhalt	–	–	-.07	–	–	–	–	-.06
Konkurrenz	–	–	-.06	–	–	–	–	.08
Gymnasium	–	–	.09	–	–	–	–	.09*
Realschule	–	–	.07	–	–	–	–	.07
Hauptschule	–	–	.10*	–	–	–	–	.02
σ^2	.30785	.28656	.28615	.38187	.35935	.40548	.37062	.37133
τ_{00}	.01509	.00681	.00663	.01128	.00675	.01165	.01016	.00700
p	.000	.035	.050	.007	.048	.011	.017	.054
R^2	.000	.091	.093	.000	.069	.000	.087	.093

Anmerkungen: Klassenklimavariablen auf Individualebene um den Gesamtmittelwert zentriert, auf Klassenebene unzentriert. Regressionskoeffizienten standardisiert.

Absolute Varianzkomponenten für Individualebene (σ^2) und Klassenebene (τ_{00}) mit p-Wert des χ^2 -Tests (p). β : Regressionskoeffizient; –: Prädiktor nicht in das Modell einbezogen; R^2 : aufgeklärte Varianz der abhängigen Variable; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle 12.6: Querschnittliche Befunde aus Mehrebenenanalysen zum Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (reduzierte Längsschnittstichprobe 7., 8., 9. Klasse)

	Klasse 7		Klasse 8		Klasse 9		
Modelle	M0	M1	M0	M1	M0	M1	M2
	β	β	β	β	β	β	β
<i>Individualebene</i>							
Lehrerengagement	–	.12***	–	.04	–	.06	.07*
Zusammenhalt	–	.04	–	.02	–	.00	-.02
Konkurrenz	–	.17***	–	.18***	–	.15***	.12**
Geschlecht	–	-.26***	–	-.29***	–	-.26***	-.26***
BBS Eltern	–	.00	–	.00	–	.00	.00
<i>Klassenebene</i>							
Lehrerengagement	–	–	–	–	–	–	-.03
Zusammenhalt	–	–	–	–	–	–	.11*
Konkurrenz	–	–	–	–	–	–	.11*
Gymnasium	–	–	–	–	–	–	-.16**
Realschule	–	–	–	–	–	–	-.12*
Hauptschule	–	–	–	–	–	–	-.01
σ^2	.25042	.22163	.31593	.28202	.30916	.28208	.28163
τ_{00}	.00108	.00178	.01057	.00396	.01681	.01197	.00674
P	.198	.086	.003	.114	.000	.000	.013
R^2	.000	.112	.000	.124	.000	.902	.115

Anmerkungen: Klassenklimavariablen auf Individualebene um den Gesamtmittelwert zentriert, auf Klassenebene unzentriert. Regressionskoeffizienten standardisiert.

Absolute Varianzkomponenten für Individualebene (σ^2) und Klassenebene (τ_{00}) mit p-Wert des χ^2 -Tests (p). β : Regressionskoeffizient; –: Prädiktor nicht in das Modell einbezogen; R^2 : aufgeklärte Varianz der abhängigen Variable; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

12.2 Kausalanalytische Modellierung

In Ergänzung zu den bisherigen Analysen zum Einfluss des Klassenklimas auf die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen sollen im Folgenden anhand von längsschnittlichen Modellierungen die Beziehungen zwischen Klassenklima und den beiden zentralen Bereichen der leistungsnahen Persönlichkeit auf kausale Abhängigkeiten hin analysiert werden: Gehen in der Sekundarstufe I Effekte vom erlebten Klassenklima auf die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen der Heranwachsenden aus? Oder nehmen die Jugendlichen das Klima in ihrer Klasse im Verlauf der Sekundarstufe I unterschiedlich wahr, je nachdem, wie hoch oder niedrig ihre Ich-Stärke und wie stark oder gering ihr Leistungsvertrauen sind? Bereits im Teil I dieses Bandes haben wir unsere Überlegungen zur Bedeutsamkeit der Wirkungen, die vom Klassenklima auf die Entwicklung leistungsnaher Persönlichkeitsmerkmale bestehen, dargestellt. Die meisten Untersuchungen, so zeigt der Forschungsstand, beinhalten jedoch keine Kausalanalysen, sondern berichten über querschnittliche Zusammenhänge. Unter den wenigen Längsschnittstudien zum Klassen-

klima werden ferner nur sehr vereinzelt kausalanalytische Modellierungen vorgenommen (z.B. Lange et al., 1983).

Da die bereits erfolgten Mehrebenenanalysen zum Einfluss des Klassenklimas auf die leistungsnahen Persönlichkeitsmerkmale der Heranwachsenden erkennen ließen, dass die Ich-Stärke wie auch das Leistungsvertrauen hauptsächlich bzw. fast ausschließlich auf Individualebene, d.h. auf Ebene der Schüler/innen variiert, erscheint es im Folgenden legitim, kausale Beziehungen zwischen Klima und Ich-Stärke bzw. Leistungsvertrauen allein auf Individualebene zu modellieren. Um dennoch der geschachtelten Stichprobe hinreichend Rechnung zu tragen, verwenden wir die Analyseoption TYPE = COMPLEX, welche im Softwarepaket Mplus implementiert ist und die Berechnung korrekter Standardfehler und Teststatistiken gewährleistet (vgl. Kap. 7). Im Gegensatz zum vorherigen Abschnitt 12.1 verwenden wir nachfolgend die nicht reduzierte Längsschnittstichprobe über die drei Messzeitpunkte in der 7., 8. und 9. Klasse (vgl. Kap. 5).

12.2.1 Methodisches Vorgehen

Auf einer globalen Ebene interessiert, ob wir, wie in unserem Rahmenmodell dargelegt, dem Klassenklima die Funktion einer Determinante der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens zuschreiben können, die wir im zeitlichen Verlauf kausal interpretieren können. Die entsprechenden Annahmen zum Wirkungsgefüge von Lernumweltwahrnehmungen und leistungsnahen Persönlichkeitsbereichen lassen sich in einem längsschnittlichen Strukturgleichungsmodell mit konkurrierenden Pfaden prüfen (in einer so genannten „Cross-Lagged-Panel-Analyse“, CLPA; vgl. dazu detailliert die methodischen Erläuterungen in Kap. 7).

In einer CLPA werden die konkurrierenden Wirkungsannahmen simultan modelliert: In einem Modell wird die Annahme, das erlebte Klassenklima habe einen Einfluss auf die Entwicklung eines leistungsnahen Persönlichkeitsbereichs, der Annahme gegenübergestellt, dass ein leistungsnaher Persönlichkeitsbereich einen Einfluss auf die Entwicklung der Wahrnehmung des Klassenklimas habe, indem pfadanalytisch multiple Regressionen simultan geschätzt werden. Dabei besteht auch die Möglichkeit, wechselseitige Wirkungsbeziehungen zu analysieren, falls sich beide Wirkungsannahmen abbilden lassen sollten. Eine Einschränkung dieser Methode der kreuzkorrelierten Pfade im Längsschnitt besteht allerdings nicht selten darin, dass die Stabilität der einbezogenen Konstrukte relativ hoch ist, sodass die Varianz der abhängigen Variablen zu einem großen Anteil durch die zum vorhergehenden Zeitpunkt bereits schon einmal erhobene Variable erklärt wird. In diesem Fall erreichen die kreuzkorrelierten Pfadkoeffizienten häufig eine nominell nur geringe Größe. In der Literatur werden jedoch konkurrierende Pfadkoeffizienten im Rahmen einer CLPA bereits dann interpretiert, wenn sie signifikant werden, da sie zumindest tendenziell Aufschluss über die Wirkungsrichtung der in die CLPA einbezogenen Konstrukte geben (z.B. Satow & Schwarzer, 2000). Wir werten somit jene Pfadkoeffizienten, die mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf Prozent

oder weniger von Null verschieden sind, als Hinweis für eine kausale Wirkung eines Konstrukts auf ein anderes.

Für die Analyse der kausalen Beziehung zwischen Klassenklima und Ich-Stärke (sowie Leistungsvertrauen) mussten nach eingehender Prüfung der AIDA-Daten eine Reihe von Einschränkungen getroffen werden, um eine solche CLPA über die drei Messzeitpunkte in der 7., 8. und 9. Klasse überhaupt durchführen zu können. In Voranalysen zeigte sich für die relativ eng miteinander zusammenhängenden Klassenklimamerkmale „Zusammenhalt“ und „Konkurrenz“ das Problem einer möglichen Multikollinearität, sodass entschieden wurde, für die Abbildung der Schüler-Schüler-Beziehung lediglich das Konstrukt der Konkurrenzorientierung einzubeziehen. Für die Ich-Stärke und auch das Leistungsvertrauen stellte sich zum einen das Problem, dass nicht zu allen drei Messzeitpunkten sämtliche Konstrukte, die wir zum jeweiligen Bereich zählen, erhoben wurden (vgl. Kap. 6); zum anderen bevorzugten wir für die längsschnittliche Modellierung über drei Messzeitpunkte ein möglichst sparsames Modell, mit dem jedoch gleichzeitig über das jeweilige Superkonstrukt „Ich-Stärke“ bzw. „Leistungsvertrauen“ Aussagen getroffen werden sollen. Deshalb werden die aus der IRT-Skalierung resultierenden numerischen Werte zur Ich-Stärke und zum Leistungsvertrauen (d.h. die aus der Rasch-Skalierung bezogenen Personenfähigkeitswerte zu beiden Superkonstrukten, vgl. dazu Kap. 6) in das jeweilige Modell einbezogen.

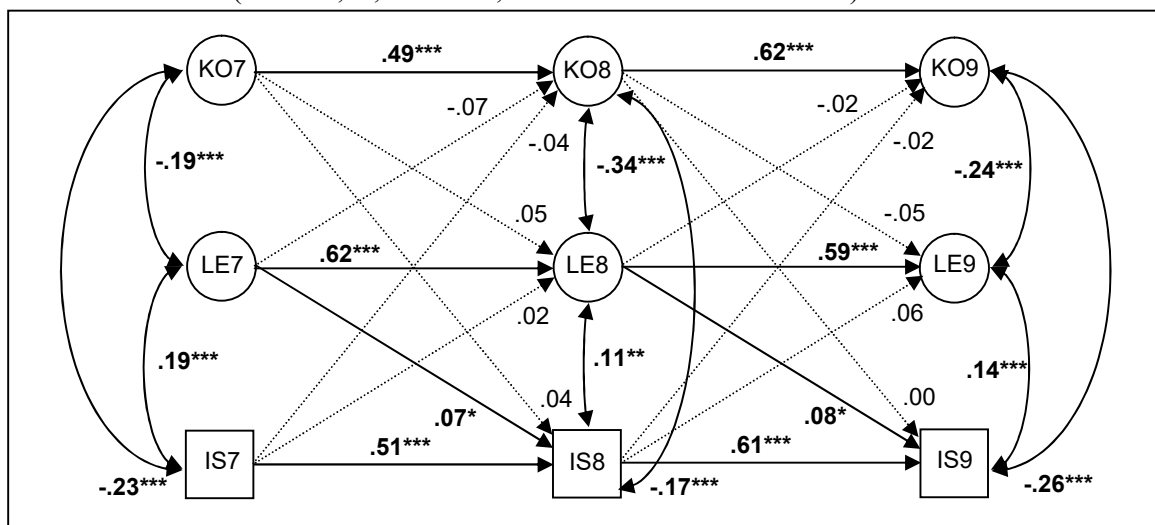
12.2.2 Kausale Beziehung zwischen Klassenklima und Leistungsvertrauen

Abbildung 12.1 enthält das Ergebnis der Prüfung kausaler Beziehung zwischen den beiden als latente Variablen modellierten Klassenklimamerkmale „Lehrerengagement“ und „Konkurrenzorientierung“ sowie der als manifeste Variable einbezogenen Ich-Stärke. Signifikante Pfadkoeffizienten sind jeweils mit Sternchen versehen, und zwar mit einem (5-Prozent-Niveau), zwei (1-Prozent-Niveau) oder drei (0.1-Prozent-Niveau) Sternchen. Der Modell-Fit dieses Strukturgleichungsmodells ist gut ($\chi^2/df = 2.2$; $N = 1500$; CFI = .96; TLI = .95; RMSEA = .03; SRMR = .03; vgl. zur Interpretation der Fit-Indizes die Erläuterungen in Kap. 7).

Zunächst betrachten wir für die beiden Merkmale des Klassenklimas und für die Ich-Stärke die Pfade, welche vom jeweiligen Konstrukt auf dasselbe Konstrukt zum nachfolgenden Messzeitpunkt gerichtet sind. Mit Werten zwischen .49 und .62 erweisen sich die drei Konstrukte über die drei Messzeitpunkte als moderat stabil. Die Interkorrelationen der drei Konstrukte sind zu allen drei Messzeitpunkten insgesamt gesehen jeweils ähnlich hoch (Konkurrenz – Lehrerengagement: -.19/-.34/-.24; Konkurrenz – Ich-Stärke: -.23/-.17/-.26; Lehrerengagement – Ich-Stärke: .19/.11/.14) und fallen erwartungskonform aus: Schüler/innen, die ihre Lehrkräfte engagiert erleben, nehmen tendenziell auch weniger Konkurrenz in der Klasse wahr und haben etwas höhere Werte in der Ich-Stärke als Schüler/innen, die ihre Lehrkräfte weniger engagiert erleben.

Unter den konkurrierenden Pfaden des Klassenklimas liegen keine Pfadkoeffizienten vor, die bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf (und auch nicht von zehn) Prozent statistisch von Null verschieden sind. Demnach bestehen keine wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen der erlebten Konkurrenzorientierung und dem erlebten Engagement der Lehrpersonen, die sich auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler bei dieser Modellierung linear abbilden lassen. Zwischen dem erlebten Lehrerengagement und der Ich-Stärke hingegen finden wir sowohl von der 7. zur 8. Klasse als auch von der 8. zur 9. Klasse jeweils einen signifikanten Pfadkoeffizienten, dessen jeweiliger konkurrierender Pfad (von der Ich-Stärke zum Lehrerengagement) nicht signifikant ist (auch nicht auf dem 10-Prozent-Niveau). Zwischen Konkurrenzorientierung und Ich-Stärke liegen wiederum keine signifikanten Pfadkoeffizienten vor. Aus dieser Modellierung leiten wir somit zwei Annahmen ab, nämlich (1) dass die kausale Beziehung zwischen Klassenklima und Ich-Stärke vorwiegend durch die Lehrer-Schüler-Beziehung und weniger durch die Konkurrenzorientierung geprägt wird und (2) dass die Wirkung des erlebten Lehrerengagements auf die Entwicklung der Ich-Stärke die entgegengesetzte Wirkrichtung (Ich-Stärke auf erlebtes Lehrerengagement) dominiert.

Abbildung 12.1: Kausalmmodell zur Beziehung von Klassenklimamerkmalen und Ich-Stärke (Panel 7., 8., 9. Klasse, standardisierte Koeffizienten)



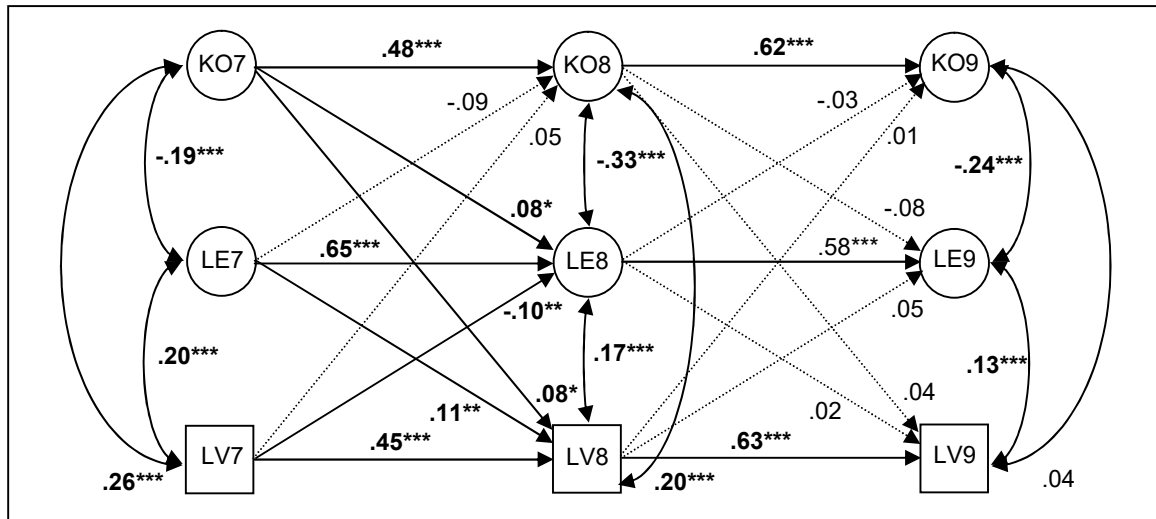
Anmerkungen: LE – Lehrerengagement, KO – Konkurrenz, IS – Ich-Stärke; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

12.2.3 Kausale Beziehung zwischen Klassenklima und Leistungsvertrauen

Analog zur bisherigen Analyse kausaler Beziehungen zwischen Klassenklima und Ich-Stärke interessiert ebenfalls auf einer globalen Ebene, ob wir entsprechend der in Teil I dargelegten Annahmen Wirkungen des schulischen Erfahrungskontextes auf die Entwicklung des Leistungsvertrauens von Schüler/inne/n kausalanalytisch modellieren können. Das methodische Vorgehen entspricht dem im vorangegangenen Abschnitt für

die Untersuchung der Ich-Stärke verwendeten. Die Ergebnisse der kausalanalytischen Überprüfung können der Abbildung 12.2 entnommen werden.

Abbildung 12.2: Kausalmodell zur Beziehung von Klassenklimamerkmalen und Leistungsvertrauen (Panel 7., 8., 9. Klasse, standardisierte Koeffizienten).



Anmerkungen: LE – Lehrerengagement, KO – Konkurrenz, LV – Leistungsvertrauen; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Insgesamt zeigt auch dieses Modell einen überzeugenden Fit ($\chi^2/df = 2.1$; $N = 1500$; CFI = .96; TLI = .95; RMSEA = .03; SRMR = .03; vgl. zur Interpretation der Fit-Indizes die Erläuterungen in Kap. 7). Die statistisch signifikanten Pfadkoeffizienten sind wiederum mit durchgehenden Linien gekennzeichnet. Sowohl von der erlebten Konkurrenzorientierung als auch vom erlebten Lehrerengagement in Klasse 7 gehen Wirkungen auf das Leistungsvertrauen in Klasse 8 aus: Jugendliche, die in Klasse 7 die Schüler-Schüler-Beziehung konkurrenzorientiert und ihre Lehrpersonen pädagogisch engagiert erleben, entwickeln ein höheres Leistungsvertrauen in Klasse 8. Zwischen den beiden letzten Messzeitpunkten, d.h. zwischen Klasse 8 und Klasse 9, sind jedoch solche kausalen Beziehungen zwischen dem Klassenklima und dem Leistungsvertrauen nicht mehr erkennbar. Möglicherweise nimmt die Bedeutung des erlebten Klassenklimas für die Entwicklung des Leistungsvertrauens im Verlauf der Sekundarstufe ab. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass mit der Neuzusammensetzung der Schülerschaft in Klasse 7 zu Beginn der Sekundarstufe I Veränderungen auftreten (z.B. bedingt durch die neue Bezugsgruppe), die jedoch nach einem Schuljahr aufgrund von Gewöhnungseffekten im sozialen Zusammenleben der Schulklasse in den Hintergrund treten. Neben diesen Effekten des Klassenklimas auf das Leistungsvertrauen weist die Modellierung auch einen konkurrierenden Pfad aus, der vom Leistungsvertrauen der Schüler/innen in Klasse 7 auf das erlebte Lehrerengagement in Klasse 8 führt: In Klasse 8 nehmen Schüler/innen ihre Lehrpersonen weniger pädagogisch engagiert wahr, wenn sie in Klasse 7 ein höheres

Leistungsvertrauen besaßen. Dieser Befund ist für uns unerwartet. Eine Erklärungsmöglichkeit wäre, dass Schüler/innen mit hohem Leistungsvertrauen kritischer den Lehrern gegenüber werden und anspruchsvollere Maßstäbe anlegen. Insgesamt bleibt jedoch zu konstatieren, dass die Wirkungen des Klassenklimas auf das Leistungsvertrauen dominieren.

Kasten 12: Zusammenfassung von Kapitel 12

Ziel dieses Kapitels war es zu prüfen, inwieweit die beiden zentralen Bereiche der leistungsnahen Persönlichkeitsentwicklung – Ich-Stärke und Leistungsvertrauen – nicht nur von der individuellen, sondern darüber hinaus auch von der kollektiven Wahrnehmung des Klassenklimas bestimmt werden. Ferner sollte in längsschnittlichen Pfadmodellen im *Cross-Lagged-Panel-Design* (CLPD) die Annahme geprüft werden, dass das Klassenklima als exogene Variable die Bereiche leistungsnaher Persönlichkeit beeinflusst, und zwar in der Hinsicht, dass die kausale Beziehung eher vom Klassenklima auf die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen zu denken ist als umgekehrt von den leistungsnahen Persönlichkeitsbereichen auf die erlebte Lernumwelt.

Ergebnisse aus entsprechenden Mehrebenenanalysen verdeutlichen, dass zu allen drei Messzeitpunkten die beiden Bereiche leistungsnaher Persönlichkeit hauptsächlich zwischen den Schüler/innen innerhalb der Klassen variieren (mehr als 95%), während ihre jeweilige Variation zwischen den 94 Klassen der einbezogenen Stichprobe eher marginal ist (5% oder weniger). Auch unsere hier mithilfe konditionierter Mehrebenenmodelle erzielten Ergebnisse enthalten kaum einen Beleg für den Einfluss eines kollektiv erlebten Klassenklimas auf die Ich-Stärke oder das Leistungsvertrauen der Heranwachsenden. Auf individueller Ebene zeigen sich hingegen signifikante Korrelationen zwischen Klassenklimamerkmale und Ich-Stärke bzw. Leistungsvertrauen: Zu allen drei Zeitpunkten (7., 8., 9. Klasse) geht eine höhere Ausprägung der Ich-Stärke mit einem stärker erlebten Lehrerengagement sowie positiv erlebten Schüler-Schüler-Beziehungen (mehr Zusammenhalt, weniger Konkurrenzdruck) einher. Das Leistungsvertrauen korreliert zu allen drei Zeitpunkten ebenfalls positiv mit dem Lehrerengagement, jedoch auch positiv mit der Konkurrenzorientierung. Während also erlebte Konkurrenz mit niedriger Ich-Stärke einhergeht, verbindet sich ein höheres Leistungsvertrauen mit einem konkurrenzorientierten Klassenklima. Diese Zusammenhänge zwischen Klassenklima und Ich-Stärke bzw. Leistungsvertrauen finden sich analog zwischen Klassenklima und Selbstwert bzw. Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit.

Angesichts geringer Varianzanteile in der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens zwischen Schulklassen erfolgten kausalanalytische Modellierungen nur auf Individual-ebene (unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur, vgl. Kap. 7). Die Ergebnisse zeigen, dass dem Lehrerengagement, operationalisiert über die als pädagogisch engagiert erlebte Lehrer-Schüler-Beziehung, für beide Bereiche leistungsnaher Persönlichkeitsmerkmale eine fördernde Wirkung zugesprochen werden kann, während sich die erlebte Konkurrenzorientierung unter den Schüler/innen einer

Klasse auf das Leistungsvertrauen, nicht aber auf die Ich-Stärke als wirksam erweist. Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse die hervorgehobene Bedeutung, welche dem erlebten pädagogischen Engagement der Lehrkräfte für die Entwicklung leistungsnaher Persönlichkeitsbereiche bei Heranwachsenden zukommt.

13 Außerschulische soziale Stützsysteme und leistungsnahе Persönlichkeit

Die im theoretischen Teil erwähnten Studien belegen den Einfluss der sozialen Stützsysteme Familie und Freundschaftsbeziehungen auf die Herausbildung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen bei Jugendlichen (vgl. Kap. 2 und 3). Familiäre Geborgenheit, ein warmes, unterstützendes Familienklima und angemessene Leistungserwartungen der Eltern fördern die Herausbildung von Ich-Stärke in Form eines positiven Selbstbildes und psychischer Stabilität sowie von Leistungsvertrauen. Geringe Geborgenheit und Unterstützung sowie unangemessen hohe Leistungserwartungen (Leistungsdruck) der Eltern können dagegen zu einem negativen Selbstbild und psychischer Instabilität sowie niedrigem Leistungsvertrauen auf Seiten der Jugendlichen führen. Auch die soziale Einbindung in eine Freundesgruppe ist förderlich für die Herausbildung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen. Jugendliche, die positive Freundschaftsbeziehungen berichten und sich als sozial eingebunden wahrnehmen, verfügen über hohe Ich-Stärke und Leistungsvertrauen.

Da sich unser Konstrukt der Ich-Stärke aus einer Aggregation verschiedener Komponenten zusammensetzt, die möglicherweise auf unterschiedliche Art mit den außerschulischen sozialen Stützsystemen zusammenhängen, prüfen wir getrennt zwei Bereiche: das positive Selbstbild und die psychische Stabilität. Entsprechend unserer in Teil I entwickelten Fragestellungen geht es uns dabei um folgende Zielstellungen: Zunächst wird untersucht, inwieweit die einbezogenen einzelnen Komponenten miteinander zusammenhängen. Dafür betrachten wir im Folgenden die Interkorrelationen der verschiedenen Konstrukte. Mit solchen Zusammenhangsanalysen lassen sich vermutlich einige der in der Literatur genannten (vor allem querschnittlichen) Befunde replizieren, wobei wir, im Gegensatz zu vielen anderen Studien, solche Befunde nicht nur als bivariate, sondern als multivariate Zusammenhänge modellieren. Damit sind wir in der Lage, gesamthaft unterschiedliche Abhängigkeiten verschiedener Konstrukte zu interpretieren und in einen größeren Kontext zu stellen. Ferner wird der jeweilige Zusammenhang eines zu zwei Messzeitpunkten erfassten Konstrukts mit sich selbst, d.h. eine Autokorrelation, in längsschnittlichen Modellierungen analysiert. Dieser kann wie üblich als die Stabilität eines Konstrukts über die Zeit zwischen den beiden Messzeitpunkten interpretiert werden. Damit lässt sich beispielsweise die Aussage treffen, inwieweit die Antworten der Heranwachsenden zu beiden Messzeitpunkten strukturell ähnlich ausfallen (im Fall einer hohen Stabilität) oder aber eine Neuordnung ihrer Antworten vorliegt (im Fall einer niedrigen Stabilität). Schließlich analysieren wir mithilfe kreuzkorrelativer Pfadanalysen (so genannter *Cross-Lagged-Panel-Analysen*; vgl. dazu detailliert die methodischen Erläuterungen in Kap. 7) die kausale Struktur unterschiedlicher Konstrukte. Diese ermöglichen, Wirkungsannahmen, z.B. die Annahme einer Wirkung des familiären Unterstützungsverhaltens auf das positive Selbstbild der Heranwachsenden, zu prüfen, indem zusätzlich zu

der angenommenen Wirkungsrichtung (familiäres Unterstützungsverhalten im Erleben der Heranwachsenden → positives Selbstbild) simultan auch die konkurrierende Wirkungsannahme (positives Selbstbild → familiäres Unterstützungsverhalten im Erleben der Heranwachsenden) modelliert wird. Dabei besteht auch die Möglichkeit, wechselseitige Wirkungsbeziehungen zu analysieren.

13.1 Außerschulische soziale Stützsysteme und Ich-Stärke

Zunächst gehen wir der Frage nach, wie sich die kausalen Beziehungen zwischen den außerschulischen sozialen Stützsystemen und den Maßen des *positiven Selbstbilds* der Schüler/innen in den Jahrgangsstufen 8 und 9 gestalten. Dazu prüfen wir in einem ersten Analyseschritt ein Messmodell mit den drei latenten Variablen der sozialen Stützsysteme Familie und Freunde (familiäre Geborgenheit/Hilfe, elterliche Leistungserwartung sowie Freundschaftsbeziehungen) und den drei latenten Variablen des positiven Selbstbildes (Selbstwert, Selbstkonzept des Aussehens und Anerkennung durch Mitschüler). Mit dieser Modellierung erhalten wir einerseits Einblick in die Stabilität der einbezogenen Konstrukte über die beiden Messzeitpunkte und andererseits in die Höhe der Zusammenhänge, die zwischen den jeweiligen Konstrukten zu beiden Messzeitpunkten bestehen. Das Messmodell führt zu einem ausreichendem Fit ($\chi^2/df = 4.4$; $N = 2339$; $CFI = .93$; $TLI = .92$; $RMSEA = .04$; $SRMR = .03$; vgl. zur Interpretation der Fit-Indizes die Erläuterungen in Kap. 7). Die Faktorladungen der latenten Variablen in Klasse 8 und 9 sind für alle einbezogenen Variablen ausreichend hoch, sodass eine auf diese Weise vorgenommene Modellierung der sechs Konstrukte als latente Variablen legitim ist. Die Interkorrelationen der latenten Variablen des Klassenklimas und des Selbstbildes in Klasse 8 und 9 sowie die Stabilität von Klasse 8 zu Klasse 9 sind Tabelle 13.1 zu entnehmen.

Die Stabilitäten der einbezogenen Konstrukte von der achten zur neunten Jahrgangsstufe sind von unterschiedlicher Höhe. Recht hoch sind die Stabilitäten für die elterlichen Leistungserwartungen und das Selbstkonzept des Aussehens, was bedeutet, dass diese beiden Dimensionen von den Heranwachsenden strukturell fast gleichbleibend beurteilt werden: Heranwachsende, die in Klasse 8 angeben, dass ihre Eltern hohe (niedrige) Leistungserwartungen an sie stellen, berichten in Klasse 9 ebenfalls hohe (niedrige) Leistungserwartungen. Wie bereits die Mittelwerte zu elterlichen Leistungserwartungen, die wir in Kapitel 9 dargestellt haben, verdeutlichen konnten, ergibt sich auch keine Veränderung über die Zeit. Elterliche Leistungserwartungen sind somit in der Wahrnehmung der Jugendlichen relativ stark internalisiert, was als Ergebnis einer wirkungsvollen Auseinandersetzung mit schulischen Leistungserwartungen, wie sie von den Eltern gespiegelt und an die Schüler/innen herangetragen werden, gewertet werden kann. Was das Selbstkonzept des Aussehens betrifft, bleibt zu konstatieren, dass Jugendliche bereits in der achten Jahrgangsstufe relativ klare Vorstellungen über ihr physisches Erscheinungsbild entwickelt haben, das sie bis zum Ende der neunten Jahrgangsstufe kaum verwerfen, sondern weitgehend beibehalten. Die Stabilitäten für die Skalen Familiäre

Geborgenheit/Hilfe, Selbstwert und Anerkennung durch die Mitschüler liegen im mittleren Bereich (über .60). Eher niedrig ist die Stabilität der Freundschaftsbeziehungen von Klasse 8 zu Klasse 9 ($r = .48$). Wir werten dies als Hinweis auf eine zunehmende Reorganisation der sozialen Beziehungen in der Adoleszenz: Im Verlauf der Sekundarstufe I werden die Beziehungen zu den gleichaltrigen Freunden in zunehmendem Maße bedeutsam, sodass es hier – verglichen mit dem sozialen Stützsystem Familie – auch eher zu strukturellen Veränderungen kommt.

Tabelle 13.1: Interkorrelationen der latenten Variablen der sozialen Stützsysteme Familie und Freunde und des positiven Selbstbilds in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Klasse
(1) Familiäre Geborgenheit/Hilfe	.67***	-.52***	.24***	-.30***	.24***	.18***	8
		-.52***	.22***	-.33***	.25***	.21***	9
(2) Leistungserwartung		.93***	-.23***	.48***	-.21***	-.23***	8
			-.14***	.44***	-.30***	-.14***	9
(3) Freundschaftsbez.			.48***	-.36***	.30***	.56***	8
				-.30***	.27***	.46***	9
(4) Selbstwert ^a				.64**	-.60***	-.70***	8
					-.60***	-.70***	9
(5) Selbstkonz. Aussehen					.85***	.39***	8
						.35***	9
(6) Anerkennung Mitschüler						.65***	8

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

^a Die Items des Konstrukts „Selbstwert“ sind nicht umgepolt, d.h. höhere Werte stehen für Selbstabwertung, niedrige Werte für einen hohen Selbstwert.

Da in der Literatur Geschlechterunterschiede berichtet werden, wurden die Stabilitäten in den Skalen zum positiven Selbstbild auch getrennt nach Geschlecht berechnet. In Bezug auf das Selbstkonzept des Aussehens unterscheiden sich die Stabilitäten von Klasse 8 nach Klasse 9 nicht wesentlich, sie betragen bei den männlichen Jugendlichen $r = .78$ ($p < .001$) und den weiblichen Jugendlichen $r = .90$ ($p < .001$). Die Stabilität des Selbstwertes von Klasse 8 nach Klasse 9 ist bei beiden Geschlechtern etwas niedriger als die des Selbstkonzepts des Aussehens und in ähnlicher Höhe wie die der Anerkennung durch die Mitschüler. Während die Stabilität des Selbstwerts der männlichen Jugendlichen etwas niedriger ist ($r = .54$, $p < .001$) als bei weiblichen Jugendlichen ($r = .69$, $p < .001$), erweist sich die Stabilität des Selbstkonzepts der Anerkennung durch Mitschüler bei männlichen ($r = .59$, $p < .001$) und weiblichen Jugendlichen ($r = .68$, $p < .001$) als annähernd gleich.

Von Interesse sind auch die Beziehungen der Komponenten des positiven Selbstbilds untereinander. Der Selbstwert hängt in gleich bleibender Stärke von Klasse 8 zu 9 mit der Anerkennung durch Mitschüler ($r = -.70$, $p < .001$) und dem Selbstkonzept des Ausse-

hens ($r = -.60$, $r < .001$) zusammen. Dieser Zusammenhang zwischen Selbstwert und Selbstkonzept des Aussehens ist bei männlichen Jugendlichen (Klasse 8: $r = -.57$, $p < .001$; Klasse 9: $r = -.52$, $p < .001$) geringfügig niedriger als bei weiblichen (Klasse 8: $r = -.61$, $p < .001$; Klasse 9: $r = -.63$, $p < .001$), während der Zusammenhang zwischen Selbstwert und dem Selbstkonzept der Anerkennung durch Mitschüler bei männlichen Jugendlichen (Klasse 8: $r = -.75$, $p < .001$; Klasse 9: $r = -.77$, $p < .001$) geringfügig höher ist als bei weiblichen (Klasse 8: $r = -.69$, $p < .001$; Klasse 9: $r = -.67$, $p < .001$).

Die in Tabelle 13.1 dargestellten Ergebnisse verweisen auf die Bedeutung der außerschulischen Stützsysteme. Zunächst finden wir zu beiden Zeitpunkten die beiden Prozessmerkmale familiärer Stützung in etwa mittlerer Höhe negativ miteinander korreliert vor: Wer eine ausgeprägte familiäre Geborgenheit/Hilfe verspürt, nimmt in der Tendenz eine eher gering ausgeprägte elterliche Leistungserwartung wahr. Durchgehend steht familiäre Geborgenheit/Hilfe in Beziehung zu Ausprägungen der Maße eines positiven Selbstbilds, die als günstig zu bewerten sind: hoher Selbstwert (niedrige Selbstabwertung), hohes Selbstkonzept des Aussehens, hohe Anerkennung durch die Mitschüler/innen), während elterliche Leistungserwartung jeweils durchgehend im Zusammenhang mit ungünstigen Ausprägungen der einzelnen Maße des positiven Selbstbilds steht: Hohe elterliche Leistungserwartung ist verbunden mit niedrigem Selbstwert (hoher Selbstabwertung; vgl. Anmerkung von Tab. 13.1), einem niedrigen Selbstkonzept des Aussehens bzw. der Anerkennung durch Mitschüler. Während also der affektive Aspekt der Eltern-Kind-Beziehung einen positiven Zusammenhang aufweist, steht eine hohe elterliche Leistungserwartung, die vermutlich mit wahrgenommenem Leistungsdruck verbunden ist, in einem ungünstigen Verhältnis zum positiven Selbstbild der Heranwachsenden.

Für das Verhältnis zwischen Freundschaftsbeziehungen und Maßen des positiven Selbstbilds zeigt sich ein recht ähnliches Muster wie zwischen familiärer Geborgenheit und positivem Selbstbild. Positive Freundschaftsbeziehungen sind verbunden mit einem hohen Selbstwert, einem hohen Selbstkonzept des Aussehens bzw. der Anerkennung durch Mitschüler/innen. Jugendliche, die über positive Freundschaftsbeziehungen berichten, werten sich selbst wenig ab, schätzen ihr Aussehen positiv ein und fühlen sich in noch höherem Maße durch ihre Mitschüler anerkannt.

Aufgrund der Interkorrelationen zwischen den latenten Variablen der sozialen Stützsysteme und des Selbstbildes können kausale Beziehungen zwischen beiden Bereichen angenommen werden. Diese werden in einer *Cross-Lagged-Panel-Analyse* geprüft (vgl. zum methodischen Vorgehen unsere Erläuterungen in Kap. 7). Der Fit dieses Modells ist ausreichend hoch ($\chi^2/df = 4.4$; $N = 2339$; $CFI = .93$; $TLI = .92$; $RMSEA = .04$; $SRMR = .03$). Die Pfadkoeffizienten dieses Modells sind in Tabelle 13.2 dargestellt und können wie folgt gelesen werden: In der Diagonalen befindet sich der jeweilige Pfadkoeffizient eines Konstrukts auf sich selbst, d.h. die pfadanalytisch modellierte Regression eines Konstrukts in Klasse 9 auf das ein Jahr zuvor, in Klasse 8, gemessene Konstrukt. Diese Pfadkoeffizienten fallen in etwa ähnlicher Höhe aus wie die zuvor beschriebenen

Stabilitäten (vgl. Tab. 13.1), sodass auf sie nachfolgend nicht weiter eingegangen werden muss. Von besonderem Interesse sind hingegen die Koeffizienten der konkurrierenden Pfade, die in Tabelle 13.2 als Block links unten (Pfade, die von den Konstrukten des positiven Selbstbilds in Klasse 8 auf die Konstrukte der außerschulischen sozialen Stützsysteme in Klasse 9 gerichtet sind) und als Block rechts oben (Pfade, die von den Konstrukten des außerschulischen sozialen Stützsystems in Klasse 8 auf die Maße des positiven Selbstbilds in Klasse 9 gerichtet sind) aufgeführt sind. Bei der Interpretation dieser konkurrierenden Pfade gilt zu berücksichtigen, dass aufgrund der relativ hohen Stabilität der einzelnen Konstrukte sowie der konkurrierenden Modellierung gegenseitiger Wirkungsannahmen bereits Koeffizienten in kleiner Höhe, die jedoch signifikant werden, für die Interpretation der Ergebnisse herangezogen werden.

Tabelle 13.2: Ergebnisse der *Cross-Lagged-Panel-Analyse* der kausalen Beziehungen zwischen außerschulischem sozialem Kontext und positivem Selbstbild in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte)

		Klasse 9					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Klasse 8							
(1)	Familiäre Geborgenheit/Hilfe	.65***			-.08*	-.04	.04
(2)	Elterliche Leistungserwartung		.93***		-.05	-.05	.02
(3)	Freundschaftsbeziehungen			.44***	.04	-.07*	-.03
(4)	Selbstwert ^a	-.05	-.13*	-.03	.66***		
(5)	Selbstkonzept Aussehen	.01	-.06	.01		.86***	
(6)	Anerkennung durch Mitschüler	.03	-.06	.06			.67***

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

^a Die Items des Konstrukts „Selbstwert“ sind nicht umgepolt, d.h. höhere Werte stehen für Selbstabwertung, niedrige Werte für einen hohen Selbstwert.

Die in Tabelle 13.2 dargestellten Pfadkoeffizienten von den Variablen der sozialen Stützsysteme in Klasse 8 zu den Variablen des Selbstbilds in Klasse 9 können wie folgt gelesen werden: Wie der Koeffizient von der Geborgenheit/Hilfe in der Familie in Klasse 8 auf den Selbstwert in Klasse 9 (mit einem Wert von $-.08$, $p < .05$) verdeutlicht, führt hohe familiäre Geborgenheit/Hilfe in Klasse 8 zu niedriger Selbstabwertung (bzw. zu höherem Selbstwert) in Klasse 9. Da in der Gesamtstichprobe, wie aus Tabelle 13.1 ersichtlich, zwischen den Freundschaftsbeziehungen und dem Selbstkonzept des Aussehens signifikante, wenngleich niedrige Korrelationen bestehen ($r = .30$ in der 8. Klasse und $r = .27$ in der 9. Klasse), ist der signifikante negative Pfadkoeffizient ($r = -0.7$, $p < .05$) von der sozialen Einbindung in die Freundesgruppe in Klasse 8 zum Selbstkonzept des Aussehens in Klasse 9 unerwartet. Gute Integration in die Freundesgruppe in Klasse 8 führt zu einem etwas niedrigen Selbstkonzept des Aussehens. Dieses Ergebnis ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Jugendliche in ihren engen Freundschaftsbeziehungen Offenheit und Ehrlichkeit verlangen (Valtin, 2006), so dass auch Kritik an

Aussehen, Erscheinungsbild und Kleidung zugelassen und geübt wird, was zu strengeren Beurteilungsmaßstäben führen könnte. Die Pfadkoeffizienten von der Einschätzung der Freundschaftsbeziehungen in Klasse 8 zum Selbstkonzept des Aussehens in Klasse 9 sind übrigens für männliche Jugendliche ($-.09$, $p < .05$) und weibliche ($-.06$, $p > .05$) annähernd gleich. Es bestehen hier keine Geschlechtsunterschiede. Die weiteren Pfadkoeffizienten, welche von den außerschulischen sozialen Stützsystemen auf die Merkmale des positiven Selbstbilds ausgehen, sind nicht auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant (auch nicht auf dem 10-Prozent-Niveau).

Blickt man auf die gegenläufigen Effekte, die darüber informieren, ob neben Auswirkungen des sozialen Kontextes auf das positive Selbstbild auch die Wahrnehmung des sozialen Kontextes in Klasse 9 durch persönliche Voraussetzungen der Heranwachsenden in Klasse 8 geprägt sind, so fällt auf, dass hier der Selbstwert in Klasse 8 die Wahrnehmung der elterlichen Leistungserwartung in Klasse 9 beeinflusst ($-.13$, $p < .05$): Jugendliche, die in Klasse 8 einen hohen Selbstwert aufweisen, schätzen die elterliche Leistungserwartung in Klasse 9 als niedrig ein. Wir werten dies als Hinweis auf die Bewältigung altersspezifischer Anforderungen im Jugendalter: Schüler/innen, die bereits in Klasse 8 nicht über ein hinreichendes Maß an Ich-Stärke verfügen, um dem elterlichen Leistungsdruck standzuhalten, erleben möglicherweise in zunehmendem Maße elterlichen Leistungsdruck auch in Klasse 9, während Heranwachsende mit hoher Ich-Stärke einen weniger problemhaften Umgang mit elterlichen Leistungserwartungen erleben dürften. Alle weiteren Pfadkoeffizienten von den latenten Variablen des positiven Selbstbilds in Klasse 8 zu den Variablen der sozialen Stützsysteme in Klasse 9 sind auf dem 5-Prozent-Niveau nicht signifikant.

In einem weiteren Analyseschritt untersuchen wir den Einfluss der außerschulischen Stützsysteme auf die *psychische Stabilität* und prüfen das Messmodell mit den drei latenten Variablen der sozialen Stützsysteme Familie und Freunde (familiäre Geborgenheit/Hilfe, elterliche Leistungserwartung, Freundschaftsbeziehungen) sowie den drei latenten Variablen der psychischen Stabilität (schulbezogene Hilflosigkeit, Leistungsängstlichkeit und psychosomatische Beschwerden). Das Messmodell führt zu einem ausreichendem Fit ($\chi^2/df = 4.6$; $N = 2339$; $CFI = .92$; $TLI = .91$; $RMSEA = .04$; $SRMR = .03$). Die Faktorladungen der latenten Variablen in Klasse 8 und 9 sind für alle einbezogenen Variablen ausreichend hoch. Die Interkorrelationen der latenten Variablen des Familienklimas und der psychischen Stabilität in Klasse 8 und 9 sowie die Stabilität von Klasse 8 zu Klasse 9 sind Tabelle 13.3 zu entnehmen. Die Stabilitäten der Skalen der sozialen Stützsysteme sind bereits im Zusammenhang mit den Ergebnissen in Tabelle 13.1 interpretiert worden, sodass an dieser Stelle nicht erneut darauf eingegangen wird. Für die drei Konstrukte der psychischen Stabilität von Schüler/innen ergeben sich Interkorrelationen in unterschiedlicher Höhe: Vergleichsweise stabil sind psychosomatische Beschwerden und die Leistungsängstlichkeit (Besorgnis) der Heranwachsenden; weniger stabil ist dagegen ihre schulbezogene Hilflosigkeit, die möglicherweise eher einer indivi-

duellen Veränderung unterliegt, wenngleich sich keine Mittelwertveränderung von Klasse 8 zu Klasse 9 zeigt (vgl. Kap. 9).

Tabelle 13.3: Interkorrelationen der latenten Variablen der außerschulischen sozialen Stützsysteme und der psychischen Stabilität in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Klasse
(1) Familiäre Geborgenheit/Hilfe	.67***	-.52***	.24***	-.26***	-.07	-.18***	8
		-.52***	.22***	-.26***	-.09*	-.21***	9
(2) Leistungserwartung		.94***	-.23***	.44***	.33***	.20***	8
			-.15***	.40***	.32***	.17***	9
(3) Freundschaftsbeziehung			.48***	-.16***	-.14***	.08*	8
				-.09**	-.15***	.07*	9
(4) Schulbezogene Hilflosgkeit				.64***	.26***	.26***	8
					.30***	.25***	9
(5) Leistungsängstlichkeit					.79***	.32***	8
						.33***	9
(6) Beschwerden						.89***	8

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Die Ergebnisse verweisen auf die Bedeutung der außerschulischen Stützsysteme für die psychische Stabilität. Relevante Korrelationen von $|r| \geq .20$ bestehen zwischen der familiären Geborgenheit/Hilfe und der schulbezogenen Hilflosgkeit bzw. den psychosomatischen Beschwerden. Jugendliche, die hohe Werte in der familiären Geborgenheit/Hilfe angeben, weisen eine geringe schulbezogene Hilflosgkeit und wenig Beschwerden auf. Auch die elterlichen Leistungserwartungen sind von Bedeutung für die psychische Stabilität. Jugendliche, die die elterliche Leistungserwartung (Leistungsdruck) hoch einschätzen, weisen hohe Werte in der schulbezogenen Hilflosgkeit und Leistungsängstlichkeit auf und geben häufiger psychosomatische Beschwerden an. Auch die Freundschaftsbeziehungen korrelieren, wenngleich nur in niedrigem Ausmaß, mit schulischer Hilflosgkeit und Leistungsängstlichkeit.

Die kausalen Beziehungen wurden wiederum in einer *Cross-Lagged-Panel-Analyse* geprüft. Der Fit dieses Modells ist ausreichend hoch ($\chi^2/df = 4.5$; $N = 2339$; $CFI = .92$; $TLI = .91$; $RMSEA = .04$; $SRMR = .03$). Die Pfadkoeffizienten dieses Modells sind in Tabelle 13.4 dargestellt. Dabei sind jene Pfade von sozialen Stützsystemen in Klasse 8 auf die Konstrukte der psychischen Stabilität in Klasse 9 im oberen rechten Block der Tabelle dargestellt, während die Pfade von den Konstrukten der psychischen Stabilität in Klasse 8 auf die Wahrnehmung sozialer Stützsysteme in Klasse 9 im unteren linken Tabellenblock zu finden sind. In der Diagonalen können die jeweiligen Stabilitäten der Konstrukte abgelesen werden, die wir bereits im Rahmen unserer Ausführungen zu Tabellen 13.1 und Tabelle 13.3 interpretiert haben.

Tabelle 13.4: Ergebnisse der *Cross-Lagged-Panel-Analyse* der kausalen Beziehungen zwischen außerschulischen sozialen Stützsystemen und psychischer Stabilität in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte)

		Klasse 9					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Klasse 8							
(1)	Familiäre Geborgenheit/Hilfe	.66***			-.02	.01	-.03
(2)	Elterliche Leistungserwartung		.93***		.03	-.07	-.08
(3)	Freundschaftsbeziehungen			.47***	-.01	.03	.02
(4)	Schulbezogene Hilflosigkeit	-.03	-.09*	-.06	.67***		
(5)	Leistungsängstlichkeit	-.06*	.01	.01		.81***	
(6)	Psychosomatische Beschwerden	.02	.01	.01			.90***

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Wie der Tabelle 13.4 zu entnehmen ist, sind die Pfadkoeffizienten von den Variablen der sozialen Stützsysteme in Klasse 8 zu den Variablen der psychischen Stabilität in Klasse 9 nicht signifikant ($p > .05$). Die in Klasse 8 wahrgenommene Geborgenheit/Hilfe und die elterlichen Leistungserwartung beeinflussen nicht die Ausprägung von Hilflosigkeit, Leistungsängstlichkeit und psychosomatischen Beschwerden in Klasse 9. Hingegen sind von den Variablen der psychischen Stabilität in Klasse 8 signifikante Einflüsse auf die Einschätzung der sozialen Kontextbedingungen in Klasse 9 festzustellen. Niedrige Leistungsängstlichkeit in Klasse 8 ist verbunden mit hohen Werten in der familiären Geborgenheit/Hilfe in Klasse 9 ($r = -.06$, $p < .05$). Schüler/innen mit hoher Leistungsängstlichkeit in der Klasse 8 nehmen entsprechend geringere Unterstützung in der Familie in Klasse 9 wahr. Ferner ist ein signifikanter negativer Pfad von der schulbezogenen Hilflosigkeit in Klasse 8 zur Einschätzung der elterlichen Leistungserwartung in Klasse 9 nachzuweisen ($r = -.09$, $p < .05$), der allerdings nicht erwartungskonform ist. Wer in Klasse 8 niedrige Werte in der schulbezogenen Hilflosigkeit aufweist, beurteilt in Klasse 9 die elterlichen Leistungserwartungen in Klasse 9 als hoch. Eine mögliche Erklärung wäre, dass Jugendliche mit niedriger schulbezogener Hilflosigkeit gute Schulleistungen aufweisen und die elterlichen Leistungserwartungen sich an den realen Leistungen orientieren und somit hoch sind. Dies würde auch den negativen Pfadkoeffizienten von der elterlichen Leistungserwartung zur schulbezogenen Hilflosigkeit erklären.⁹

⁹ Um auszuschließen, dass eine simultane Überprüfung kausaler Beziehungen zwischen mehreren Konstrukten der sozialen Stützung und Maßen der psychischen Stabilität Probleme der Multikollinearität birgt, wurden als Alternative auch sparsamere Modelle berechnet (z.T. mit nur zwei Konstrukten). Deren Pfadkoeffizienten weisen jedoch keine andere Richtung auf.

13.2 Außerschulische soziale Stützsysteme und Leistungsvertrauen

Im theoretischen Teil (Kap. 2 und 3) wurde über Studien berichtet, die den Einfluss familiärer Bedingungen auf die Herausbildung des Leistungsvertrauens belegen. Ein warmes, unterstützendes Familienklima sowie nicht zu hohe elterliche Leistungserwartungen ermöglichen ein hohes Leistungsvertrauen der Jugendlichen, während geringe familiäre Geborgenheit/Hilfe sowie unangemessen hohe elterliche Leistungserwartungen (Leistungsdruck) zu einem niedrigen Leistungsvertrauen führen können. Dabei werden wechselseitige kausale Beziehungen zwischen familiären Bedingungen und Leistungsvertrauen angenommen. Auch die Freundschaftsbeziehungen der Jugendlichen können das Leistungsvertrauen beeinflussen. Die Art der Beeinflussung kann sowohl positiv als auch negativ sein (vgl. Kap. 3).

Die Prüfung der kausalen Beziehungen zwischen den latenten Variablen der sozialen Stützsysteme Familie und Freundschaftsbeziehungen und denen des Leistungsvertrauens erfolgt mit den Daten der Längsschnittstichprobe von Klassenstufe 8 und 9. Im ersten Analyseschritt wird das Messmodell zu zwei Erhebungszeitpunkten (Klasse 8 und 9) geprüft. Dieses führt zu einem noch ausreichendem Fit ($\chi^2/df = 5.12$; $N = 2339$; CFI = .92; TLI = .90; RMSEA = .04; SRMR = .05). Mit Ausnahme eines Items zu der elterlichen Leistungserwartung sind die Faktorladungen ausreichend hoch. In Tabelle 13.5 sind die Ergebnisse enthalten. Die Einschätzungen der Heranwachsenden bezüglich der elterlichen Leistungserwartung von Klasse 8 zu Klasse 9 verändern sich nicht. Die Stabilität der Wahrnehmung familiärer Geborgenheit/Hilfe fällt niedriger aus. Am meisten verändern sich die Einschätzungen der Jugendlichen hinsichtlich der Freundesgruppe. Wie bereits dargestellt, ist hier von größeren Umstrukturierungsprozessen auszugehen. Die Stabilität der latenten Variablen des Leistungsvertrauens liegt im mittleren Bereich. Am meisten verändern sich die Einschätzungen der Heranwachsenden bezüglich der Wertschätzung von Leistung in der Schule.

Tabelle 13.5: Interkorrelationen der latenten Variablen der sozialen Stützsysteme Familie und Freunde und des Leistungsvertrauens in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Klasse
(1) Geborgenheit/Hilfe	.67***	-.41***	.24***	.02	.22***	.18***	8
		-.45***	.22***	.05	.22***	.10**	9
(2) Leistungs- erwartung		.95***	-.18***	.09*	.17**	-.12***	8
			-.11**	.08*	.10**	-.06	9
(3) Freundschafts- beziehungen			.47***	.03	.08*	.10*	8
				.05	.11*	.10*	9
(4) Selbstkonzept Leistungsfähigkeit				.72***	.20***	.38***	8
					.15***	.42***	9
(5) Wert Leistung Schule					.62***	.17***	8
						.15***	9
(6) Erfolgszuversicht						.72***	8

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Substantielle Korrelationen von $|r| \geq .20$ bestehen nur zwischen der familiären Geborgenheit/Hilfe und der Wertschätzung von Leistung. Jugendliche, die sich in der Familie geborgen und unterstützt fühlen, halten gute Leistungen in der Schule für wichtig. Etwas niedriger fallen die Korrelationen zwischen den Variablen familiäre Geborgenheit/Hilfe und Erfolgszuversicht aus. Jugendliche, die in der Familie Geborgenheit und Unterstützung wahrnehmen, sind etwas erfolgszuversichtlicher als Jugendliche, welche die Geborgenheit/Hilfe in der Familie als gering einschätzen. Familiäre Geborgenheit/Hilfe korreliert nicht mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit.

Zwischen der elterlichen Leistungserwartung und den Variablen des Leistungsvertrauens bestehen zwar signifikante, jedoch nur niedrige Korrelationen, und zwar leicht positive mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und der Wertschätzung von Leistung und leicht negative mit der Erfolgszuversicht. Die positiven Korrelationen zwischen elterlicher Leistungserwartung und Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit sowie Wertschätzung von Leistung können so interpretiert werden, dass die Jugendlichen die hohe Leistungserwartung der Eltern in ihr Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und ihr Wertesystem übernommen haben; die negative Korrelation mit der Erfolgszuversicht kann jedoch bedeuten, dass die Jugendlichen selbst geistige Herausforderungen und hohe Leistungsanforderungen wenig schätzen bzw. sich diesen nicht gewachsen fühlen. Die Korrelationen zwischen Einschätzung der Freundschaftsbeziehungen und den latenten Variablen des Leistungsvertrauens fallen niedriger aus, sind insgesamt jedoch positiv. Das bedeutet, dass sich gute Freundschaftsbeziehungen und hohes Leistungsvertrauen nicht ausschließen.

Die Annahmen zu kausalen Beziehungen werden wiederum in einer *Cross-Lagged-Panel-Analyse* und den Daten der Längsschnittstichprobe von Klassenstufe 8 und 9 geprüft. Der Fit des Kausalmodells ist noch akzeptabel ($\chi^2/df = 5.08$; $N = 2339$; $CFI =$

.92; TLI = .90; RMSEA = .04; SRMR = .05). In Tabelle 13.6 sind die Pfadkoeffizienten des Kausalmodells dargestellt.

Tabelle 13.6: Ergebnisse der *Cross-Lagged-Panel-Analyse* der kausalen Beziehungen zwischen außerschulischem sozialen Kontext und Leistungsvertrauen in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte)

		Klasse 9					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Klasse 8							
(1)	Familiäre Geborgenheit/Hilfe	.68***			.05	-.04	.02
(2)	Elterliche Leistungserwartung		.95***		.05	-.06	.01
(3)	Freundschaftsbeziehungen			.47***	.03	-.05*	-.08**
(4)	Wert Leistung Schule	-.02	-.05	.01	.60***		
(5)	Selbstkonzept Leistungsfähigkeit	-.03	-.03	.03		.73***	
(6)	Erfolgszuversicht	-.03	.08*	.02			.73***

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Es wird deutlich, dass die familiären Bedingungen das Leistungsvertrauen bei Jugendlichen dieser Altersstufe nur in geringem Maße beeinflussen. Die entsprechenden Pfadkoeffizienten erreichen nicht das 5-Prozent-Signifikanzniveau. Dagegen sind signifikante negative Pfadkoeffizienten von den Freundschaftsbeziehungen zum Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit ($-.05$, $p < .05$) sowie der Erfolgszuversicht ($-.08$, $p < .05$) nachzuweisen. Die Pfadkoeffizienten von den Variablen des Leistungsvertrauens in Klasse 8 zu denen des sozialen Kontextes in Klasse 9 sind ebenfalls niedrig und nur in einem Fall signifikant: Jugendliche, die in Klasse 8 eine hohe Erfolgszuversicht aufweisen, schätzen die elterliche Leistungserwartung in Klasse 9 hoch ein ($.08$, $p < .05$). Alle weiteren Pfadkoeffizienten von den Variablen des Leistungsvertrauens in Klasse 8 zu den Variablen der sozialen Stützsysteme in Klasse 9 sind auf dem 5-Prozentniveau nicht signifikant.

Kasten 13: Zusammenfassung von Kapitel 13

Ziel dieses Kapitel war es, Zusammenhänge und kausale Beziehungen zwischen den für Jugendliche relevanten sozialen Stützsystemen Familie und Freunde und der Herausbildung leistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale zu prüfen.

Außerschulische soziale Stützsysteme und Ich-Stärke. Die Annahme, dass ein positives Familienklima (hohe Geborgenheit/Hilfe; nicht zu hohe elterliche Leistungserwartungen) und positive Freundschaftsbeziehungen in substanziellem Zusammenhang mit der Ich-Stärke der Heranwachsenden stehen, konnte zunächst durch interkorrelative Befunde belegt werden. Demnach geht hohe Geborgenheit/Hilfe, die die Jugendlichen in ihrer Familie erfahren, insgesamt mit günstigen Ausprägungen in den einzelnen Maßen der Ich-Stärke einher, wie hohem Selbstwert, niedriger schulbezogener Hilflosigkeit oder wenig psychosomatischen Beschwerden. Elterlicher Leistungsdruck ist hingegen insgesamt verbunden mit ungünstigen Ausprägungen, wie einer hohen

Selbstabwertung oder hoher schulbezogener Hilflosigkeit. Die Einbindung in eine Freundesgruppe steht wiederum insgesamt im Zusammenhang mit günstigen Ausprägungen im positiven Selbstbild sowie der psychischen Stabilität der Heranwachsenden.

Auch die Ergebnisse aus *Cross-Lagged-Panel-Analysen* sprechen für eine fördernde Wirkung der Familie als sozialem Stützsystem für die Herausbildung von Ich-Stärke. Hier ist insbesondere das Ergebnis zu nennen, dass hohe wahrgenommene Geborgenheit/Hilfe im zeitlichen Verlauf zu hohem Selbstwert (niedriger Selbstabwertung) führt. Bei einer relativ hohen Stabilität des Selbstwerts von Klasse 8 zu Klasse 9 ist dieses Ergebnis von besonderer Bedeutung, zeigt es doch den *zusätzlichen* Einfluss, den das familiäre Stützsystem auf das Schlüsselkonstrukt der Ich-Stärke besitzt. Trotz der Reorganisation sozialer Beziehungen, wie sie der Adoleszenz zugeschrieben wird, besitzt also das familiäre Umfeld für die Heranwachsenden einen wichtigen Stellenwert, wenn es um die Entwicklung der Ich-Stärke geht. Im Gegensatz dazu konnten wir in unseren Kausalanalysen keine Effekte von den elterlichen Leistungserwartungen auf die Maße der Ich-Stärke belegen. Für die Annahme, dass sich das wahrgenommene Familienklima und die Ich-Stärke wechselseitig beeinflussen, wurden allerdings Belege gefunden: Jugendliche mit hohem Selbstwert in Klasse 8 schätzen die elterliche Leistungserwartung in Klasse 9 als niedrig ein, während – wie bereits genannt – hohe familiäre Geborgenheit zu hohem Selbstwert führt.

Die Annahme, dass positive Freundschaftsbeziehungen die Herausbildung von Ich-Stärke fördern, konnte in den kausalen Analysen nicht bestätigt werden. Insbesondere der Befund, dass die Freundschaftsbeziehungen keinen förderlichen Effekt auf die Entwicklung des Selbstkonzepts des Aussehens von Klasse 8 nach 9 ausüben, ist nicht erwartungskonform. Hier bleibt zu fragen, ob Jugendliche mit geringer Integration in eine Freundesgruppe gegebenenfalls über eine Art „Schonraum“ verfügen, der ihnen kritische Äußerungen zu ihrem Aussehen erspart.

Außerschulische soziale Stützsysteme und Leistungsvertrauen. Die Bedeutung der außerschulischen sozialen Stützsysteme für die einzelnen Merkmale des Leistungsvertrauens lässt sich durch interkorrelative Befunde belegen: Hohe familiäre Geborgenheit geht einher mit hoher Wertschätzung schulischer Leistungen sowie einer hohen Erfolgszuversicht. Allerdings hängen hierbei nun auch – im Gegensatz zu den Korrelaten der Ich-Stärke – hohe Leistungserwartungen im Elternhaus mit *günstigen* Ausprägungen der Leistungszuversicht zusammen: Höhere Leistungserwartungen gehen tendenziell einher mit einem hohen Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (Selbstkonzept der Begabung) und einer hohen Wertschätzung schulischer Leistung. Die Einbindung in eine Freundesgruppe hingegen steht nur schwach im Zusammenhang mit den Maßen des Leistungsvertrauens (Interkorrelationen sind höchstens auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant). Dennoch wird die Erwartung, dass ein positives Familienklima und positive Freundschaftsbeziehungen die Herausbildung von Leistungsvertrauen bei den Jugendlichen fördern, in kausalanalytischen Modellierungen nicht bestätigt. Für die familiären Bedingungen Geborgenheit/Hilfe und elterliche Leistungserwartung konnten keine signifikanten Effekte auf das Leistungsvertrauen festgestellt werden. Lediglich ein signifikanter Pfad führt vom Leistungsvertrauen zur Einschätzung der elterlichen Leistungserwartung. Jugendliche mit hoher Erfolgszuver-

sicht schätzen die elterliche Leistungserwartung hoch ein. Für die Freundschaftsbeziehungen wurden sogar leicht negative Effekte auf das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und die Erfolgszuversicht ermittelt. Die Ambivalenz von Freundschaftsbeziehungen könnte darin bestehen, dass sie neben der fördernden auch eine hemmende Wirkung auf die Entwicklung leistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale haben, indem beispielsweise die Heranwachsenden mit zu hohen Gruppennormen konfrontiert werden.

14 Selbstwert und Schulnoten: Ergebnisse aus Kausalanalysen

Im theoretischen Teil wurden Ergebnisse aus Studien dargestellt, welche über Zusammenhänge und kausale Beziehungen zwischen Selbstwert und Schulnoten berichten (z.B. Alsaker & Olweus, 1992; Fend, 1997; Hannover, 1995). Die Befunde differieren bezüglich der Höhe der Interkorrelationen sowie Pfadkoeffizienten und weisen auf Kontexteffekte (z.B. Schulform), Geschlechtsunterschiede sowie kulturelle Unterschiede hin. Wir greifen im Folgenden diese Problemstellung auf und prüfen kausale Beziehungen zwischen dem Selbstwert als Maß der Ich-Stärke und den Schulnoten in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften sowie den Sprachfächern.

14.1 Selbstwert und Schulnoten bei Jugendlichen

Unter Verwendung der Daten der Längsschnittstichprobe von Klassenstufe 8 und 9 wurde zunächst ein Messmodell geprüft, welches neben der latenten Variablen des Selbstwerts die beiden latenten Variablen der Schulnoten enthält. Das Messmodell führt zu einem nicht optimalen, aber noch akzeptablen Fit ($\chi^2/df = 10.61$; $N = 2339$; $CFI = .90$; $TLI = .90$; $RMSEA = .06$; $SRMR = .05$). Die Faktorladungen der latenten Variablen in Klasse 8 und 9 sind für alle Items ausreichend hoch. Die Interkorrelationen der latenten Variablen des Selbstwerts und der Schulnoten in Klasse 8 und 9 sowie die Stabilität der latenten Variablen von Klasse 8 zu Klasse 9 sind Tabelle 14.1 zu entnehmen.

Tabelle 14.1: Interkorrelationen der latenten Variablen der Schulnoten und des Selbstwerts in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen)

	(1)	(2)	(3)	Klasse
(1) Noten Mathe/Naturw.	.93***	.68***	.11***	8
		.64***	.15***	9
(2) Noten Sprache		.60***	.11***	8
			.15***	9
(3) Selbstwert			.62***	8

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Die Noten in Mathematik/Naturwissenschaften korrelieren in Klasse 8 und 9 in hohem Maße mit den Noten in den Sprachfächern. In beiden Klassenstufen korrelieren die Noten in Mathematik/Naturwissenschaften sowie in den Sprachfächern signifikant positiv, wenngleich in geringer Höhe, mit dem Selbstwert. Hohe (schlechte) Noten sind verbunden mit hoher Selbstabwertung, wobei der Zusammenhang in Klasse 9 geringfügig höher ist als in Klasse 8. Die Korrelationen zwischen Schulnoten und Selbstwert entsprechen in

der Höhe den von Alsaker und Olweus (1992) berichteten und fallen niedriger aus als die von Hannover (1995) dargestellten.

Ausgehend von der Annahme, dass die Bedeutung der Noten in Mathematik/Naturwissenschaften sowie den Sprachfächern für den Selbstwert geschlechtsabhängig variiert, wird das Modell nach dem *Cross-Lagged-Panel-Design* der Beziehungen zwischen Schulnoten und Selbstwert als Mehrgruppenmodell mit der Gruppierung nach Geschlecht gerechnet (zu methodischen Details vgl. Kap. 7).

14.2 Selbstwert und Schulnoten bei männlichen und weiblichen Jugendlichen

Das Messmodell mit der Gruppierung nach Geschlecht führt zu einem noch ausreichend hohen Fit ($\chi^2/df = 6.19$; N (männlich) = 1081; N (weiblich) = 1258; CFI = .90; TLI = .90; RMSEA = .05; SRMR = .05). Die Interkorrelationen in Tabelle 14.2 belegen, dass bei männlichen Jugendlichen in Klasse 8 nur ein geringer Zusammenhang zwischen den Noten in Mathematik/Naturwissenschaften und dem Selbstwert besteht, in Klasse 9 ist diese positive Korrelation jedoch signifikant. Die Noten in den Sprachfächern korrelieren in beiden Klassenstufen signifikant mit dem Selbstwert. Schlechte Noten sind verbunden mit einem niedrigen Selbstwert.

Tabelle 14.2: Interkorrelationen der latenten Variablen der Schulnoten und des Selbstwerts in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen) für männliche Jugendliche (für weibliche Jugendliche in Klammern)

	(1)	(2)	(3)	Klasse
(1) Noten Mathe/Naturwiss.	.93*** (.94***)	.63*** (.75***)	.09 (.14***)	8
		.61*** (.72***)	.11** (.12***)	9
(2) Noten Sprachen		.79*** (.79***)	.10** (.19***)	8
			.18*** (.20***)	9
(3) Selbstwert			.52*** (.68***)	8

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Bei weiblichen Jugendlichen korreliert der Selbstwert in beiden Jahrgangsstufen signifikant mit den Noten in Mathematik/Naturwissenschaften sowie den Noten in den Sprachfächern. Das Mehrgruppenmodell nach dem *Cross-Lagged-Panel-Design* mit der Gruppierung nach Geschlecht führt zu einem noch ausreichend hohen Fit ($\chi^2/df = 5.17$; N (männlich) = 1081; N (weiblich) = 1258; CFI = .91; TLI = .90; RMSEA = .05; SRMR = .05). Die Ergebnisse sind Tabelle 14.3 zu entnehmen.

Tabelle 14.3: Ergebnisse der *Cross-Lagged-Panel-Analyse* der kausalen Beziehungen zwischen Schulnoten und Selbstwert in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) für männliche Jugendliche (für weibliche Jugendliche in Klammern)

		Klasse 9			
		(1)	(2)	(3)	
Klasse 8					
(1)	Noten Mathe/Naturwiss.	.73***	(.93***)	-.06	(-.06)
(2)	Noten Sprachen		.77***	(.79***)	.14** (.11*)
(3)	Selbstwert	-.01 (-.01)	.04 (.04)	.53***	(.67***)

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Auffallend ist die größere Stabilität der Noten im mathematisch-naturwissenschaftlichem Bereich bei den Mädchen (.93) als bei den Jungen (.73). Sowohl für männliche als auch für weibliche Jugendliche gilt, dass die Noten in Mathematik/ Naturwissenschaften von Klasse 8 keinen statistisch signifikanten ($p > .05$) Einfluss auf den Selbstwert in Klasse 9 haben. Die Noten in Deutsch und Englisch (Sprachen) beeinflussen den Selbstwert dagegen signifikant, bei männlichen Jugendlichen in leicht höherem Maße ($r = .14$, $p < .01$) als bei weiblichen ($r = .11$, $p < .05$). Schlechte Noten in diesen Fächern führen zu einem niedrigen Selbstwert. Bei beiden Geschlechtern beeinflusst der Selbstwert in Klasse 8 nicht die Noten in beiden Fächerbereichen.

Insgesamt belegen die Ergebnisse des Multigruppenvergleiches mit der Gruppierung nach Geschlecht, dass die kausalen Beziehungen zwischen Schulnoten und Selbstwert nicht geschlechtsabhängig variieren. Die Bedeutung der Noten für den Selbstwert ist für beide Geschlechter annähernd gleich: Lediglich die Noten in den Sprachfächern beeinflussen den Selbstwert signifikant. Schlechte Noten in diesen Fächern führen zu einem relativ niedrigen Selbstwert.

14.3 Selbstwert und Schulnoten bei Jugendlichen aus Ost- und West-Berlin

Kulturvergleichende Studien zu Beziehungen zwischen schulischen Leistungsrückmeldungen in Form von Schulnoten und Selbstakzeptanz bei Schuljugendlichen aus Ost- und Westdeutschland (z.B. Hannover, 1995) führten zu dem Ergebnis, dass bei ostdeutschen Schüler/innen die Selbstakzeptanz in hohem Maße mit den Noten korreliert (-.68), während dies bei westdeutschen Schüler/innen in geringerem Maße der Fall ist ($r = -.48$). Westdeutsche Schüler/innen orientieren sich bei der Selbstakzeptanz offenbar mehr an ihren Selbsteinschätzungen der Leistungsfähigkeit als an den realen Leistungsrückmeldungen in Form von Noten, wie das bei den Schüler/innen aus Ostdeutschland der Fall war. Ähnliche kulturabhängige Unterschiede in den Beziehungen zwischen Schulnoten und Selbstkonzepten sowie Kontrollmeinungen wurden für die Primarstufe berichtet (Oettingen, Lindenberger & Baltes, 1992). Die Ursachen für die unterschiedliche Verar-

beitung und Wirkung von Schulnoten wurde in unterschiedlichen Erziehungszielen und Formen der Leistungsrückmeldung gesehen.

Die Hypothese, dass die berichteten Unterschiede in kausalen Beziehungen zwischen Schulnoten und Selbstwert auch bei den Jugendlichen aus Ost- und West-Berlin nachzuweisen sind, wird nachfolgend mit einem Mehrgruppenmodell nach dem *Cross-Lagged Panel-Design* mit der Gruppierung nach Schulort (Ost- bzw. West-Berlin) geprüft. Das Messmodell führt zu einem noch ausreichend hohen Fit ($\chi^2/df = 5.70$; N (Ost-Berlin) = 1299; N (West-Berlin) = 1040; CFI = .90; TLI = .90; RMSEA = .06; SRMR = .05). Die Interkorrelationen sind für die Jugendliche in Tabelle 14.4 zu entnehmen.

Tabelle 14.4: Interkorrelationen der latenten Variablen der Schulnoten und des Selbstwerts in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen) für Jugendliche aus Ost-Berlin (in Klammern Werte aus West-Berlin)

	(1)	(2)	(3)	Klasse
(1) Noten Mathe/Naturwiss.	.96*** (.90***)	.75*** (.65***)	.13*** (.16***)	8
		.67*** (.59***)	.10** (.15***)	9
(2) Noten Sprachen		.78*** (.79***)	.12** (.14***)	8
			.15*** (.15***)	9
(3) Selbstwert			.64*** (.59***)	8

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Bei den Jugendlichen in Ost-Berlin korrelieren die Noten in beiden Fächerbereichen und Jahrgangsstufen signifikant, wenn auch nicht in so hohem Maße wie bei Hannover (1995) berichtet, mit dem Selbstwert. Für die Jugendlichen in West-Berlin sind ähnlich hohe signifikante Korrelationen zwischen den Noten in beiden Fächerbereichen und Jahrgangsstufen und dem Selbstwert nachzuweisen. Die Stabilität des Selbstwerts fällt bei den Jugendlichen in West-Berlin niedriger aus als bei den Jugendlichen in Ost-Berlin. Das Mehrgruppenmodell nach dem *Cross-Lagged-Panel-Design* mit der Gruppierung nach Schulort führt zu einem ausreichend hohen Fit ($\chi^2/df = 4.91$; N (Ost-Berlin) = 1299; N (West-Berlin) = 1040; CFI = .91; TLI = .90; RMSEA = .05; SRMR = .05). In Tabelle 14.5 sind die Pfadkoeffizienten dargestellt.

Tabelle 14.5: Ergebnisse der *Cross-Lagged-Panel-Analyse* der kausalen Beziehungen zwischen Schulnoten und Selbstwert in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) für Jugendliche aus Ost-Berlin (in Klammern West-Berlin)

		Klasse 9			
		(1)	(2)	(3)	
Klasse 8					
(1)	Mathe/Naturwiss.	.94*** (.89***)		-.06	(-.02)
(2)	Sprachen		.79*** .77***	.10*	(.08)
(3)	Selbstwert	-.03 (.01)	.02 (.06)	.64*** (.58***)	

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Für Jugendliche in Ost- wie auch in West-Berlin gilt, dass der Pfadkoeffizient von den Noten in Mathematik/Naturwissenschaften von Klasse 8 auf den Selbstwert in Klasse 9 nicht signifikant ist. Bei Jugendlichen aus Ost-Berlin haben die Noten in Deutsch und Englisch von Klasse 8 jedoch einen signifikanten Einfluss auf den Selbstwert in Klasse 9 ($r = .10$, $p < .05$). Hohe (schlechte) Noten in diesen Fächern führen zu hoher Selbstabwertung (niedrigem Selbstwert). Bei den Jugendlichen in West-Berlin verfehlt dieser Pfadkoeffizient knapp das 5-Prozent-Niveau ($r = .08$, $p > .05$). Der Selbstwert in Klasse 8 beeinflusst bei den Jugendlichen beider Stadtteile weder die Noten in Mathematik/Naturwissenschaften, noch in den sprachlichen Fächern in Klasse 9.

Somit belegen die Ergebnisse des Mehrgruppenvergleiches mit der Gruppierung nach Schulort, dass die kausalen Beziehungen zwischen Schulnoten und Selbstwert nicht wesentlich schulortabhängig variieren. In beiden Stadtteilen ist lediglich ein Einfluss der Noten in den Sprachfächern auf den Selbstwert festzustellen. Die von Hannover (1995) berichteten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus Ost- und Westdeutschland in den Beziehungen zwischen Schulnoten und Selbstwert konnten nicht repliziert werden, was für eine weitgehende Angleichung der Jugendlichen in Ost- und West-Berlin hinsichtlich der Verarbeitung schulischer Leistungsrückmeldungen spricht.

Kasten 14: Zusammenfassung von Kapitel 14

Die Hypothese, dass Zusammenhänge und kausale Beziehungen zwischen Leistungsrückmeldungen in Form von Schulnoten und dem Selbstwert als Maß der Ich-Stärke bestehen und diese geschlechts- und kulturabhängig differieren, wurde mit *Cross-Lagged-Panel-Analysen* sowie Mehrgruppenanalysen geprüft. Für männliche und weibliche Jugendliche gilt, dass die Noten in den Sprachfächern (Englisch und Deutsch) den Selbstwert signifikant beeinflussen, während die Noten in Mathematik/Naturwissenschaften keinen signifikanten Einfluss auf den Selbstwert haben. Jugendliche in Ost- und Westberlin unterscheiden sich hinsichtlich der Interkorrelationen zwischen den Schulnoten in beiden Fächerbereichen und dem Selbstwert nicht, allerdings ist nur bei den Jugendlichen in Ostberlin ein signifikanter Effekt der Noten in den Sprachfächern auf den Selbstwert festzustellen, während er bei den Jugendlichen

in Westberlin knapp verfehlt wird. Insgesamt wird den Noten in den Sprachfächern eine größere Bedeutung für die Selbstakzeptanz beigemessen als den Noten in Mathematik/Naturwissenschaften. „Wer in den Sprachfächern schlecht ist, ist wirklich schlecht in der Schule“ oder „Mathematik, Physik und Chemie muss man nicht können“ – diese Alltagsvorstellungen werden durch unsere Analysen bestätigt. Dass die kausalen Beziehungen zwischen Schulnoten und Selbstwert für Jugendliche in Ost- und West-Berlin annähernd gleich sind, stimmt mit Befunden in der Literatur (z.B. Hannover, 1995) nicht überein. Es wird gefolgert, dass in der zeitlichen Distanz zur Übernahme des westdeutschen Schulsystems in Ostdeutschland eine weitgehende Anpassung hinsichtlich der Verarbeitung schulischer Leistungsrückmeldungen stattgefunden hat.

15 Typologische Analysen zum Selbstwert

Kausalanalysen zu den Beziehungen zwischen Schulnoten und Selbstwert sowie weiteren Persönlichkeits- und Kontextvariablen, wie wir sie in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt haben, führen dann zu nicht befriedigenden Ergebnissen, wenn nicht lineare und multikausale Beziehungen zwischen den Untersuchungsvariablen angenommen werden müssen (vgl. Fend, 1997). In diesem Falle können typologische Analysen Beziehungen zwischen den Untersuchungsvariablen besser aufklären. Nachfolgend sollen deshalb anhand des Selbstwerts der Heranwachsenden in Klasse 9 Gruppen gebildet und vertiefend untersucht werden. Von besonderem Interesse sind einerseits die Extremgruppen (Jugendliche mit hohem bzw. niedrigem Selbstwert), andererseits Kontrastgruppen: Jugendliche, die gute Schulleistungen, aber einen niedrigen Selbstwert aufweisen, und solche, die trotz schlechter Schulleistungen einen hohen Selbstwert haben.

15.1 Bildung von Gruppen

Ergebnisse von Latent-Class-Analysen

Analog zur Gruppenbildung von Schüler/inne/n anhand ihrer Schulnoten bzw. ihrer Schulfreude in Kapitel 18 bilden wir im Folgenden auch anhand des Selbstwerts verschiedene Gruppen von Schüler/inne/n, die den Items des Selbstwerts in unterschiedlichem Maße zustimmen. Die Ergebnisse entsprechender *Latent-Class-Analysen* für die berechneten Modelle zum Selbstwert mit unterschiedlich vielen spezifizierten Klassen sind in Tabelle 15.1 aufgeführt. Das Informationskriterium des adjustierten BIC verweist auf die 5-Klassen-Lösung als das vergleichsweise beste Modell (vgl. detailliert 18.1.1 zum methodischen Vorgehen). Da die Schwellen der einbezogenen drei Items erwartungskonform geordnet sind und die Wahrscheinlichkeitsverteilungen der Items Unimodalität aufweisen, legen wir unserer Typologie somit diese 5-Klassen-Lösung zugrunde.

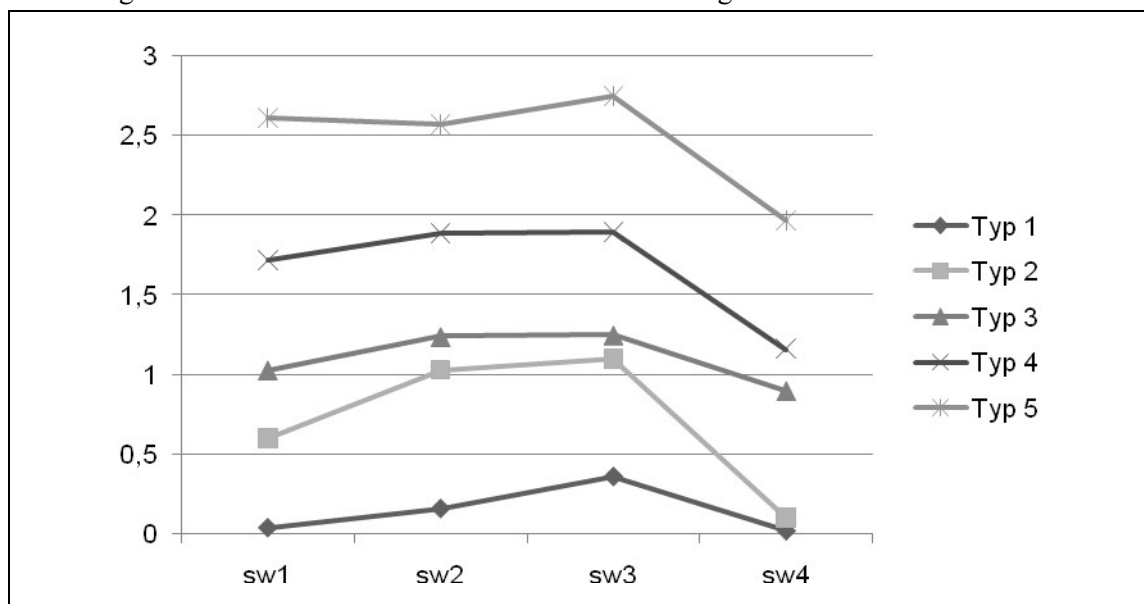
Tabelle 15.1: Ergebnisse der *Latent-Class-Analysen* zum Selbstwert für die 1- bis 6-Klassenlösung (beste Lösung ist fett markiert; zu methodischen Details vgl. Kap. 18)

Modell	<i>Loglikelihood</i>	Parameter	BIC	Adjustiertes BIC	AIC
1-Klassen-Lösung	-14487.268	12	29071.777	29033.648	28998.535
2-Klassen-Lösung	-12772.721	25	25748.029	25668.593	25595.442
3-Klassen-Lösung	-12171.875	38	24651.684	24530.941	24419.751
4-Klassen-Lösung	-11992.260	51	24397.798	24235.748	24086.520
5-Klassen-Lösung	-11939.782	64	24398.188	24194.831	24007.564
6-Klassen-Lösung	-11920.657	77	24465.283	24220.619	23995.314

Abbildung 15.1 enthält eine Darstellung der Profile der Erwartungswerte der 5-Klassen-Lösung, die wir nachfolgend wiederum als Typen bezeichnen (vgl. die Angaben der numerischen Werte in Tab. 15.2). Wir unterscheiden mit diesen Ergebnissen:

- Typ 1: sehr hoher Selbstwert (sehr niedrige Selbstabwertung),
- Typ 2: hoher Selbstwert (niedrige Selbstabwertung),
- Typ 3: mittlerer Selbstwert (mittlere Selbstabwertung),
- Typ 4: niedriger Selbstwert (hohe Selbstabwertung) sowie
- Typ 5: sehr niedriger Selbstwert (sehr hohe Selbstabwertung).

Abbildung 15.1: Die latenten Profile der 5-Klassen-Lösung zum Selbstwert



Anmerkung: Bedeutung der Skala: trifft überhaupt nicht zu (0), trifft eher nicht zu (1), trifft eher zu (2), trifft voll und ganz zu (3).

Tabelle 15.2: Erwartungswerte und Gruppengröße der fünf Typen

Typ	1	2	3	4	5
Anzahl Schüler/innen	944	1010	731	501	120
Prozent	28.6	30.6	22.1	15.2	3.6
sw1 Ich denke oft, dass ich zu überhaupt nichts tauge.	0.04	0.60	1.03	1.72	2.61
sw2 Manchmal komme ich mir wirklich nutzlos vor.	0.16	1.03	1.24	1.89	2.57
sw3 Ich fühle mich oft unglücklich.	0.36	1.10	1.25	1.90	2.75
sw4 Im Großen und Ganzen halte ich mich für einen Versager.	0.02	0.10	0.90	1.16	1.97

Zusammensetzung der fünf Typen

Die wesentlichen Merkmale der fünf Typen des Selbstwerts sollen nachfolgend beschrieben werden. Tabelle 15.3 enthält dazu Angaben. Männliche und weibliche Jugendliche sind in den fünf Typen nicht gleichmäßig vertreten ($\chi^2 = 69.37$, $df = 4$, $p(2\text{-seitig}) < .001$). In Typ 1 (sehr hoher Selbstwert) sind mehr männliche Jugendliche vertreten, während in Typ 2, 3, 4 und 5 das Verhältnis der Geschlechter umgekehrt ist. Die Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen verteilen sich annähernd gleich auf die fünf Typen des Selbstwerts ($\chi^2 = 20.29$, $df = 12$, $p(2\text{-seitig}) = .062$). Gleiches trifft für die Jugendlichen der beiden Stadthälften zu ($\chi^2 = 2.79$, $df = 4$, $p(2\text{-seitig}) = .592$). Jugendliche mit unterschiedlich hohem Selbstwert unterscheiden sich nicht signifikant in ihrem mittleren BBS.

Tabelle 15.3: Zusammensetzung der fünf Typen nach Geschlecht, Schulform, Schulstandort sowie Bildungs- und Berufsstatus der Eltern

Typ	1	2	3	4	5	Gesamt
Anzahl Schüler/innen	944	1010	731	501	120	3306
Prozent	28.6	30.6	22.1	15.2	3.6	100.0
Geschlecht						
männlich	553	456	232	197	64	1575
	35.1%	29.1%	20.5%	12.5%	2.9%	100.0%
weiblich	391	554	408	304	74	1731
	22.6%	32.0%	23.6%	17.6%	4.3%	100.0%
Schulform						
Gymnasium	401	467	344	200	45	1466
	28.0%	31.9%	23.5%	13.6%	3.1%	100.0%
Realschule	288	288	174	159	39	948
	30.4%	30.4%	18.4%	16.8%	4.1%	100.0%
Hauptschule	75	76	59	47	9	266
	28.2%	28.6%	22.2%	17.7%	3.4%	100.0%
Gesamtschule	171	179	154	95	27	626
	27.3%	28.6%	24.6%	15.2%	4.3%	100.0%
Schulstandort						
Ost-Berlin	516	560	419	293	70	1858
	27.8%	30.1%	22.6%	15.8%	3.8 %	100.0%
West-Berlin	428	450	312	208	50	1448
	29.6%	31.1%	21.5%	14.4%	3.5%	100.0%
BBS Eltern						
Mittelwert	100.0	100.0	100.8	98.7	98.7	99.7
Standardfehler	1.0	0.9	0.9	1.2	1.9	0.7
Standardabweichung	19.7	19.1	19.8	20.1	19.4	19.6

15.2 Unterschiede in der Ich-Stärke, im Leistungsvertrauen und in den Schulnoten

In Tabelle 15.4 sind wichtige Kennwerte dargestellt. Da der Selbstwert Teil der Ich-Stärke ist, zeigen sich in der Ich-Stärke die größten Unterschiede zwischen den fünf Typen. In den Schulnoten bestehen Unterschiede in der erwarteten Richtung: Mit höherem Selbstwert weisen die Heranwachsenden auch bessere Schulnoten im sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich auf. Statistisch signifikante Unterschiede in den Noten zeigen sich jedoch nur für die Typen 1 und 2 vs. Typen 3, 4, 5 im sprachlichen und für Typ 5 vs. alle anderen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Im Leistungsvertrauen weist Typ 1 die höchsten Werte auf, während sich die übrigen Typen nur vereinzelt voneinander unterscheiden (Typ 2 vs. Typ 3). Auf die Mittelwertunterschiede im Leistungsvertrauen werden wir nachfolgend noch eingehen.

Tabelle 15.4: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der fünf Typen in der Ich-Stärke, im Leistungsvertrauen und in den Noten (9. Klasse)

	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen			Noten Sprachen			Noten Mathe/ Naturwiss.		
Typ	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	115.1	0.5	14.3	106.0	0.8	21.1	3.12	.04	.76	3.03	.03	.73
2	100.6	0.3	9.7	101.3	0.6	17.3	3.12	.03	.74	3.09	.04	.75
3	91.4	0.3	8.6	96.8	0.6	14.4	3.25	.03	.67	3.17	.04	.72
4	82.9	0.4	9.4	97.1	0.9	18.8	3.30	.05	.73	3.18	.05	.76
5	70.8	1.4	15.0	100.4	2.8	27.7	3.34	.07	.67	3.37	.07	.68
Gesamt	99.0	0.4	16.8	101.0	0.5	18.9	3.18	.03	.73	3.11	.03	.74

Wie bereits oben dargestellt wurde, sind männliche Jugendliche in Typ 1 (mit sehr hohem Selbstwert) überrepräsentiert, während weibliche Jugendliche häufiger in Typ 5 (mit sehr geringem Selbstwert) vertreten sind. Es ergibt sich die Frage, ob sich männliche und weibliche Jugendliche innerhalb dieser beiden Typen in ähnlicher Weise wie in der Gesamtstichprobe unterscheiden, d.h. ob männliche Jugendliche ein höheres Maß an Ich-Stärke und Leistungsvertrauen als weibliche Jugendliche aufweisen und ihre Noten etwas schlechter ausfallen. Wie der Tabelle 15.5 zu entnehmen ist, bestätigt sich die Erwartung für den Typ 1: Männliche Jugendliche haben höhere Werte in der Ich-Stärke und dem Leistungsvertrauen als weibliche Jugendliche, während ihre Noten in den Sprachfächern sowie in Mathematik und Naturwissenschaften schlechter als die der weiblichen Jugendlichen sind. Die Mittelwertunterschiede sind in den Variablen Ich-Stärke, Leistungsvertrauen und den Noten in den Sprachfächern statistisch signifikant, in den Noten im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich lassen sie sich nicht mehr inferenzstatistisch absichern. In Typ 5 weisen männliche Jugendliche ebenfalls höhere Werte in allen

Variablen auf, jedoch ist der Geschlechtsunterschied nur noch in den Noten der Sprachfächer signifikant.

Tabelle 15.5: Kennwerte der Ich-Stärke, des Leistungsvertrauen und der Noten, gegliedert nach Selbstwert-Typ und Geschlecht

Typ	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen			Noten Sprachen			Noten Mathe/ Naturwiss.		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
<i>Typ 1</i>												
männlich	117.6	0.7	14.5	108.7	1.1	21.5	3.28	.03	.71	3.07	.04	.72
weiblich	111.5	0.7	13.1	102.1	1.0	19.8	2.89	.05	.77	2.97	.05	.73
<i>Typ 5</i>												
männlich	73.9	2.5	15.8	106.7	4.4	31.6	3.61	.11	.68	3.36	.11	.69
weiblich	68.9	1.7	14.2	96.4	3.1	24.4	3.19	.07	.63	3.38	.08	.68

Mittelwertunterschiede in den einzelnen Variablen der Ich-Stärke

Die Frage, ob sich die Jugendlichen der fünf Typen des Selbstwerts auch in den einzelnen Variablen der Ich-Stärke unterscheiden, wird nachfolgend geprüft. Es wird erwartet, dass signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den fünf latenten Klassen des Selbstwerts auch in den einzelnen Variablen der Ich-Stärke nachzuweisen sind und sich von Typ 1 zu Typ 5 das positive Selbstbild und die psychische Stabilität verringern. Tabelle 15.6 enthält dazu Angaben.

Tabelle 15.6: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Variablen des positiven Selbstbildes, gegliedert nach Selbstwert-Typ

Typ	Selbstkonzept Aussehen			Anerkennung Mitschüler		
	M	SE	SD	M	SE	SD
1	2.18	.02	.51	2.59	.01	.40
2	1.90	.02	.50	2.29	.02	.47
3	1.67	.02	.48	1.98	.02	.45
4	1.51	.03	.57	1.79	.03	.55
5	1.42	.08	.84	1.46	.09	.91
Gesamt	1.85	.01	.58	2.20	.01	.56

Da Selbstwert und Selbstkonzept des Aussehens bzw. Selbstkonzept der sozialen Anerkennung in der Gesamtstichprobe hoch miteinander korrelieren, ist es plausibel, dass Jugendliche mit sehr hohem Selbstwert ihr Aussehen und ihre soziale Anerkennung sehr positiv einschätzen. Von Typ 1 zu Typ 5 nehmen die Mittelwerte des Selbstkonzeptes des Aussehens bzw. der sozialen Anerkennung kontinuierlich ab. Die Jugendlichen mit dem niedrigsten Selbstwert schätzen ihr Aussehen und die Anerkennung durch die Mitschüler am schlechtesten ein. Die Mittelwertunterschiede in den dargestellten Variablen sind alle statistisch signifikant, lediglich im Selbstkonzept des Aussehens unterscheiden

sich Typ 4 und Typ 5 nicht voneinander. Diese eindeutige Differenzierung der gebildeten Typen fassen wir auch als eine Bestätigung unserer Konzeption dieser Maße zur Ich-Stärke auf.

Weiterführende Analysen (ohne Tab.) bestätigen teilweise die Annahme, dass männliche Jugendliche in Typ 1 und 5 ihr Selbstbild positiver einschätzen als weibliche Jugendliche desselben Typs: Männliche Jugendliche von Typ 1 geben signifikant höhere Werte im Selbstwert und Selbstkonzept des Aussehens an als weibliche Jugendliche von Typ 1, während in der Anerkennung durch Mitschüler kein Unterschied nach Geschlecht nachzuweisen ist. In Typ 5 unterscheiden sich die Geschlechter nicht signifikant. Ob sich die fünf Typen des Selbstwerts auch in den Variablen der psychischen Stabilität unterscheiden, wird nachfolgend beantwortet (s. Tab. 15.7).

Tabelle 15.7: Kennwerte der Variablen der psychischen Stabilität, gegliedert nach Selbstwert-Typ

Typ	Schulbezogene Hilflosgkeit			Leistungs-ängstlichkeit			Beschwerden			Problem-meidung		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	.68	.02	.64	.20	.01	.29	.80	.02	.78	1.33	.02	.72
2	.86	.02	.59	.28	.01	.30	1.04	.03	.82	1.52	.02	.65
3	1.07	.02	.57	.36	.02	.35	1.18	.03	.81	1.63	.02	.62
4	1.19	.04	.66	.42	.02	.36	1.45	.04	.86	1.79	.03	.62
5	1.57	.08	.85	.51	.04	.37	1.74	.08	.93	1.90	.07	.73
Gesamt	.93	.01	.66	.31	.01	.33	1.09	.02	.85	1.54	.01	.68

Die Jugendlichen mit sehr hohem Selbstwert weisen die niedrigsten Werte in der schulbezogenen Hilflosgkeit, der Leistungsängstlichkeit, den psychosomatischen Beschwerden und der Problemmeidung auf. Sie sind also am wenigsten belastet und verfügen damit über die höchste psychische Stabilität. Die Mittelwerte in diesen Variablen nehmen von Typ 1 nach Typ 5 kontinuierlich zu. Die Jugendlichen mit sehr geringem Selbstwert sind also am höchsten belastet und verfügen damit über die niedrigste psychische Stabilität. Die Mittelwertunterschiede in den Variablen der psychischen Stabilität sind alle statistisch signifikant. Auch hier stellt sich die Frage, ob sich die männlichen und weiblichen Jugendlichen in Typ 1 und Typ 5 – und damit vergleichbar der Gesamtstichprobe – in den Variablen der psychischen Stabilität unterscheiden. Es wird vermutet, dass männliche Jugendliche in Typ 1 und Typ 5 niedrigere Werte in den Variablen der psychischen Stabilität aufweisen als weibliche und damit über höhere psychische Stabilität verfügen. In Tabelle 15.8 sind dazu Angaben enthalten. Erwartungsgemäß weisen männliche Jugendliche von Typ 1 niedrigere Werte in der Leistungsängstlichkeit, den psychosomatischen Beschwerden sowie der Problemmeidung auf. In der schulbezogenen Hilflosgkeit haben sie jedoch höhere Werte als weibliche Jugendliche. Sämtliche Mittelwertunterschiede in Typ 1 nach Geschlecht sind statistisch signifikant. Männliche Jugendliche von Typ 5 weisen ebenfalls niedrigere Werte in den Variablen der psychischen Stabilität

auf, jedoch ist nur der Unterschied in den psychosomatischen Beschwerden signifikant. Insgesamt betrachtet scheinen weibliche Jugendliche sowohl in Typ 1 als auch in 5 etwas stärker belastet zu sein, d.h. über geringere psychische Stabilität zu verfügen als männliche.

Tabelle 15.8: Kennwerte der Variablen der psychischen Stabilität, gegliedert nach Selbstwert-Typ und Geschlecht (9. Klasse)

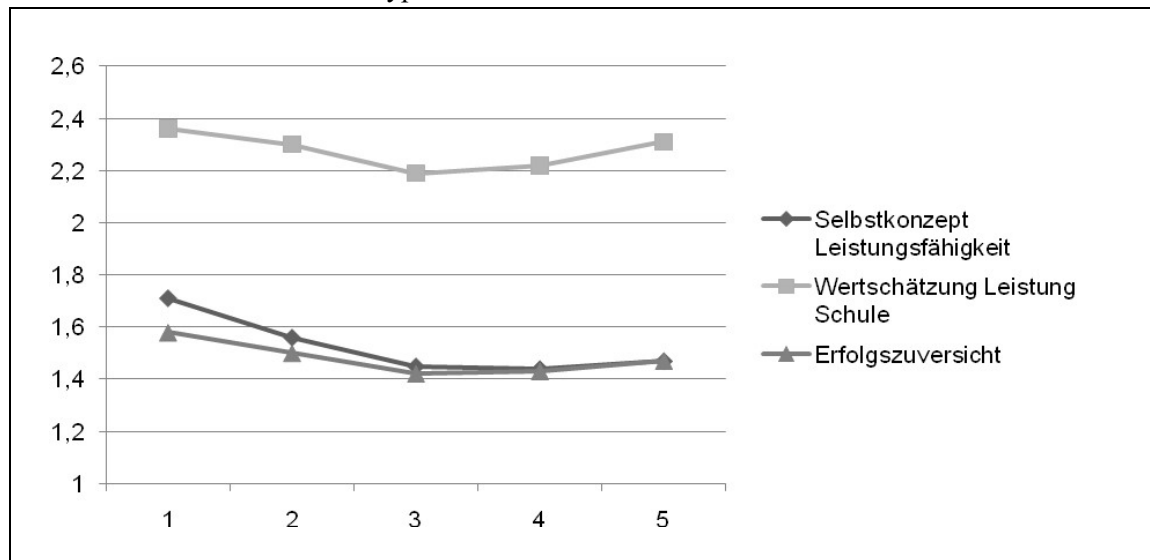
Typ	Schulbezogene Hilfflosigkeit			Leistungs-ängstlichkeit			Beschwerden			Problem-meidung		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
<i>Typ 1</i>												
männlich	.72	.03	.66	.18	.01	.28	.54	.03	.63	1.30	.04	.73
weiblich	.63	.03	.63	.24	.02	.29	1.18	.04	.82	1.63	.04	.71
<i>Typ 5</i>												
männlich	1.50	.13	.87	.45	.07	.38	1.32	.14	.96	1.88	.12	.71
weiblich	1.61	.10	.84	.55	.04	.36	2.01	.08	.80	1.91	.09	.74

Mittelwertunterschiede in den einzelnen Variablen des Leistungsvertrauens

Jugendliche mit einem sehr hohen Selbstwert haben auch das höchste Leistungsvertrauen (s. Tab. 15.4). Jugendliche mit niedrigem Selbstwert weisen jedoch nicht ein niedriges, sondern ein mittleres Leistungsvertrauen auf. In der Tendenz haben Jugendliche mit einem mittleren Selbstwert das niedrigste Leistungsvertrauen. Es stellt sich die Frage, ob dies auch für die einzelnen Variablen des Leistungsvertrauens zutrifft. Schätzen Jugendliche mit einem niedrigen Selbstwert ihre Fähigkeiten relativ hoch ein? Halten sie gute Leistungen in der Schule für wichtig? Sind sie relativ erfolgsoversichtlich? Wie Abbildung 15.2 illustriert, haben die Jugendlichen mit einem sehr hohen Selbstwert (Typ 1) nominell die höchsten Werte im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit, der Wertschätzung von Leistung in der Schule sowie der Erfolgsoversicht. Die Jugendlichen mit einem hohen Selbstwert (Typ 2) geben etwas niedrigere Werte in den Variablen des Leistungsvertrauens an. Die Werte dieser Variablen sind bei den Jugendlichen mit einem mittleren Selbstwert (Typ3) noch etwas niedriger. Bei den Jugendlichen mit einem niedrigen (Typ 4) bzw. sehr niedrigem Selbstwert (Typ 5) ist jedoch keine weitere Abnahme der Mittelwerte in den Variablen des Leistungsvertrauens zu verzeichnen. Das bedeutet, dass diese Jugendlichen mit niedrigem Selbstwert und schlechten Noten ihre Leistungsfähigkeit nicht geringer einschätzen als Jugendliche mit einem mittleren Selbstwert. Sie halten gute Leistungen in der Schule für wichtig und sind auch relativ erfolgsoversichtlich. Inferenzstatistisch lassen sich diese Unterschiede wie folgt absichern: Typ 1 unterscheidet sich statistisch signifikant in allen drei Maßen des Leistungsvertrauens von Typ 3 und Typ 4, im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und in der Erfolgsoversicht auch von Typ 2 (hier aber nicht in der Wertschätzung Leistung Schule). Von Typ 5 unterscheidet sich Typ 1 statistisch signifikant lediglich im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit, nicht aber in den beiden anderen Maßen des Leistungsvertrauens.

Auffällig sind schließlich die statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Typ 2 und Typ 3 in allen drei Maßen des Leistungsvertrauens.

Abbildung 15.2: Mittelwerte in den Konstrukten des Leistungsvertrauens, gegliedert nach Selbstwert-Typ



Weiterführende Analysen (ohne Tabelle) verdeutlichen, dass sich männliche und weibliche Jugendliche von Typ 1 und Typ 5 des Selbstwerts signifikant im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und in der Erfolgszuversicht zugunsten der männlichen Jugendlichen unterscheiden, während in der Wertschätzung von Leistung kein Geschlechtsunterschied nachzuweisen ist. Dieses Ergebnis entspricht den Zahlen der Gesamtstichprobe.

15.3 Unterschiede in außerschulischen sozialen Stützsystemen

Die in Kapitel 13 dargestellten Analysen auf latenter Ebene zu Zusammenhängen zwischen außerschulischen sozialen Stützsystemen und dem positiven Selbstbild belegen, dass familiäre Geborgenheit und Hilfe in der Familie sowie das Eingebundensein in Freundschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen mit einem hohen Selbstwert der Heranwachsenden einhergeht, elterlicher Leistungsdruck jedoch mit einem niedrigen Selbstwert (s. Tab. 13.1). Auch die *Cross-Lagged-Panel*-Analysen zu den kausalen Beziehungen zwischen außerschulischen sozialen Stützsystemen und positivem Selbstbild ergeben, dass hohe Geborgenheit und Hilfe in der Familie das Selbstwertgefühl positiv beeinflussen, während elterliche Leistungserwartung und Freundschaftsbeziehungen keinen Effekt auf den Selbstwert haben. In umgekehrter Richtung wirkt sich der Selbstwert auf die Einschätzung der elterlichen Leistungserwartung negativ aus. Jugendliche mit hohem Selbstwert nehmen die elterliche Leistungserwartung als niedrig wahr. Die in Tabelle 15.9 dargestellten Ergebnisse der Prüfung von Mittelwertunterschieden zwischen den fünf Typen des Selbstwerts bestätigen unsere bisherigen Befunde hinsichtlich familiärer

Geborgenheit/Hilfe sowie elterlicher Leistungserwartung. Darüber hinaus werden auch Unterschiede in der Einschätzung der Freundschaftsbeziehungen deutlich.

Tabelle 15.9: Kennwerte der Variablen der Freundschaftsbeziehungen und des Familienklimas, gegliedert nach Selbstwert-Typ

Typ	Freundschaftsbeziehungen			Familiäre Geborgenheit/Hilfe			Leistungserwartung		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	2.65	.02	.45	2.44	.03	.66	1.25	.02	.62
2	2.51	.02	.47	2.27	.02	.66	1.41	.02	.62
3	2.31	.02	.51	2.17	.02	.63	1.45	.02	.59
4	2.32	.02	.52	2.00	.03	.74	1.67	.03	.69
5	2.24	.08	.77	1.79	.09	1.00	1.80	.07	.78
Gesamt	2.47	.01	.51	2.24	.02	.70	1.43	.01	.65

Für diese Gruppen gilt: je höher der Selbstwert, desto positiver werden die familiäre Geborgenheit und die Freundschaftsbeziehungen eingeschätzt. Umgekehrt ist es bei den elterlichen Leistungserwartungen: Sie werden von den Jugendlichen mit dem höchsten Selbstwert am niedrigsten, von den Jugendlichen mit dem niedrigsten Selbstwert am höchsten eingeschätzt. Die Mittelwertunterschiede von Typ 1 und Typ 5 in den Variablen der Freundschaftsbeziehungen und des Familienklimas sind statistisch signifikant. Insbesondere in der familiären Geborgenheit/Hilfe unterscheiden sich die beiden Extremtypen, hier beträgt die Mittelwertdifferenz von Typ 1 und Typ 5 (.65) fast eine Standardabweichung (.70), was sehr groß ist. Anknüpfend an die Ergebnisse der Kausalanalysen aus Kapitel 13 verdeutlicht dieses Ergebnis erneut, dass sich die familiäre Geborgenheit/Hilfe – im Vergleich mit anderen außerschulischen sozialen Ressourcen – in besonderem Maße auf den Selbstwert der Heranwachsenden niederschlägt.

Weiterführende Analysen, welche nach Geschlecht differenzieren (ohne Tabelle), zeigen, dass männliche Jugendliche von Typ 1 die Freundschaftsbeziehungen weniger positiv einschätzen als weibliche ($p < .001$). In der Wahrnehmung der familiären Geborgenheit/Hilfe besteht kein Geschlechtsunterschied, während die elterlichen Leistungserwartungen von männlichen Jugendlichen mit sehr hohem Selbstwert signifikant höher eingeschätzt werden ($p < .001$) als von weiblichen. Auch in Typ 5 werden die Freundschaftsbeziehungen von männlichen Jugendlichen weniger positiv wahrgenommen als von weiblichen ($p < .005$). Kein Unterschied besteht in der Einschätzung der familiären Geborgenheit/Hilfe. Männliche Jugendliche schätzen die elterlichen Leistungserwartungen wie in Typ 1 höher ein als weibliche ($p < .001$). Insgesamt zeigt sich, dass männliche Jugendliche in beiden Typen des Selbstwerts die Freundschaftsbeziehungen weniger positiv wahrnehmen und die elterlichen Leistungserwartungen höher einschätzen als weibliche Jugendliche.

Die bisher dargestellten Ergebnisse zu Mittelwertunterschieden bei den fünf Selbstwert-Typen bestätigen die von Fend (1997) beschriebenen Sachverhalte. Jugendliche mit

hohem Selbstwert erhalten gute Noten in der Schule und verfügen über hohe Ich-Stärke und hohes Leistungsvertrauen. In Bezug auf die sozialen Stützsysteme haben sie günstige Bedingungen: Sie schätzen sowohl das Klassenklima als auch ihre Freundschaftsbeziehungen positiv ein. Auch die Beziehungen zu den Eltern nehmen sie positiv wahr und erfahren keine allzu hohen elterlichen Leistungserwartungen. Jugendliche mit niedrigem Selbstwert erhalten schlechte Noten in der Schule und verfügen über geringere Ich-Stärke, jedoch mittleres Leistungsvertrauen. Sie schätzen das Klassenklima weniger positiv ein, ebenso die Freundschaftsbeziehungen sowie das Familienklima. Die elterlichen Leistungserwartungen werden von diesen Jugendlichen als zu hoch wahrgenommen. Geschlechtsunterschiede innerhalb der latenten Klassen mit sehr hohem und sehr niedrigem Selbstwert sind nachzuweisen, jedoch wird dadurch der allgemeine Trend nicht widerlegt. In der Beschreibung von Fend handelt es sich bei diesen fünf Typen des Selbstwerts sowie der damit korrespondierenden Variablen um erwartungskonforme Gruppierungen. Ihnen stellt Fend erwartungswidrige Gruppierungen gegenüber, d.h. Gruppierungen, die diesem Trend nicht entsprechen. Darauf wollen wir im Folgenden abschließend eingehen.

15.4 Erwartungswidrige Gruppen

Fend (1997) verweist darauf, dass es entgegen dem allgemeinen, auch durch unsere Ergebnisse bestätigten Trend zwei erwartungswidrige Gruppen von Jugendlichen gibt: eine Gruppe, die trotz guter Noten einen niedrigen Selbstwert aufweist, und eine Gruppe von Jugendlichen, die trotz schlechter Noten einen hohen Selbstwert berichten, also „invulnerabel“ sind. Fend (1997) beobachtete, dass Jugendliche, die trotz guter Noten selbstunsicher sind, auch wenig Anerkennung durch Mitschüler erfahren und in erhöhtem Maße Konkurrenz in der Klasse wahrnehmen. Dagegen erleben Jugendliche mit schlechten Noten und hohem Selbstwert viel Anerkennung durch Mitschüler. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob sich auch in der AIDA-Stichprobe solche erwartungswidrigen Gruppen finden lassen und die beschriebenen Zusammenhänge mit Persönlichkeits- und Prozessvariablen nachzuweisen sind. Im Unterschied zu Fend (1997), der erwartungskonforme und erwartungswidrige Gruppen von Jugendlichen an Hand von Summenscores bildete, erfolgt in der AIDA-Studie die Kontrastgruppenbildung auf der Grundlage der LCA für den Selbstwert (s. Abschn. 15.1) und der LCA für die Schulnoten (s. Kap. 18). Dieses Vorgehen scheint uns im Kontext der bisher dargestellten Ergebnisse zu den LCA angemessener zu sein als die Bildung von Summenscores. Es werden zwei Kontrastgruppen durch Kreuztabellierung über die latenten Klassen von Selbstwert und Schulnoten gebildet:

- *Gruppe 1:* generell leistungsstarke Jugendliche mit niedrigem Selbstwert ($n = 40$) und
- *Gruppe 2:* generell leistungsschwache Jugendliche mit sehr hohem Selbstwert ($n = 81$).

Die Zusammensetzung der Kontrastgruppen ist nicht gleich. Zur Gruppe 1, den erfolgreichen, aber selbstunsicheren, gehören mehr weibliche Jugendliche und mehr Jugendliche aus Ost-Berlin. Da sich auch Gymnasiast/inn/en in dieser Gruppe befinden, weisen entsprechend die Eltern der Jugendlichen einen höheren Bildungs- und Berufsstatus auf als die Eltern der Jugendlichen von Kontrastgruppe 2. Ob und inwiefern sich diese beiden Gruppen in den leistungsnahen Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden, wird im Folgenden dargestellt.

Unterschiede in der Ich-Stärke, dem Leistungsvertrauen und den Schulnoten

Jugendliche der Kontrastgruppe 1, die erfolgreichen und selbstunsicheren, haben definitionsgemäß eine signifikant niedrigere Ich-Stärke ($p < .001$) als Jugendliche der Kontrastgruppe 2, die erfolglosen, aber selbstsicheren (s. Tab. 15.10), während im Leistungsvertrauen kein signifikanter Unterschied besteht. Jugendliche der Kontrastgruppe 1 haben definitionsgemäß signifikant bessere Schulnoten als diejenigen der Gruppe 2.

Tabelle 15.10: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Ich-Stärke, des Leistungsvertrauens und der Noten, gegliedert nach Kontrastgruppen (Klasse 9)

Gruppe	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen			Noten Sprachen			Noten Mathe/ Naturwiss.		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	83.8	1.8	11.6	107.0	3.7	23.5	2.12	.07	.41	1.87	.08	.43
2	112.7	1.5	13.2	99.6	3.2	25.8	4.12	.06	.47	3.79	.05	.47

Unterschiede in den einzelnen Variablen der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens

Tabelle 15.11 enthält wichtige Kennwerte der beiden Kontrastgruppen in den einzelnen Variablen der Ich-Stärke (positives Selbstbild und psychische Stabilität) sowie des Leistungsvertrauens. Jugendliche der Kontrastgruppe 1 haben (definitionsgemäß) einen niedrigeren Selbstwert ($p < .001$), ein niedrigeres Selbstkonzept des Aussehens ($p < .001$) und berichten eine geringere Anerkennung durch Mitschüler ($p < .001$). Sie verfügen insgesamt über ein ungünstigeres Selbstbild als die Jugendlichen von Kontrastgruppe 2. Die Ergebnisse stimmen mit denen von Fend (1997) dargestellten überein. Auch bei Fend schätzen Jugendliche mit guten Noten und niedrigem Selbstwert ihr Aussehen wenig positiv ein und nehmen sich von Mitschülern als wenig akzeptiert wahr. Ferner weisen Jugendliche der Kontrastgruppe 1 niedrigere Werte in der schulbezogenen Hilflosigkeit ($p < .005$), jedoch höhere Werte in der Leistungsängstlichkeit ($p < .01$), den psychosomatischen Beschwerden ($p > .05$) sowie der Problemmeidung ($p < .001$) auf. Damit verfügen die Jugendlichen der Kontrastgruppe 1 insgesamt über eine niedrigere psychische Stabilität als Jugendliche der Kontrastgruppe 2. Die Ergebnisse stimmen wiederum mit denen von Fend (1997) überein, wonach Jugendliche mit guten Noten und niedriger Selbstakzeptanz eine höhere Leistungsängstlichkeit aufweisen. Und schließlich weisen

Jugendliche der Kontrastgruppe 1 niedrigere Werte im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit auf als die Jugendlichen von Kontrastgruppe 2, jedoch ist der Unterschied nicht signifikant ($p > .05$). Sie halten gute schulische Leistungen für wichtiger und sind erfolgszuversichtlicher als die Jugendlichen von Kontrastgruppe 2 ($p < .05$).

Tabelle 15.11: Kennwerte der Variablen der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens, gegliedert nach Kontrastgruppen

Gruppe	Selbstwert ^a			Selbstkonzept Aussehen			Anerkennung Mitschüler		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	1.78	.05	.42	1.34	.11	.73	1.55	.09	.54
2	.13	.02	.17	2.24	.08	.64	2.62	.05	.59

Gruppe	Schulbezogene Hilflosigkeit			Leistungsängstlichkeit			Beschwerden			Problemmeidung		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	.63	.09	.56	.42	.06	.39	1.11	.13	.89	1.83	.12	.67
2	1.02	.08	.75	.23	.04	.31	.89	.10	.79	1.37	.10	.75

Gruppe	Selbstkonzept Leistungsfähigkeit			Wertschätzung Leistung Schule			Erfolgszuversicht		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	1.58	.11	.73	2.42	.10	.64	1.72	.11	.70
2	1.71	.09	.76	2.13	.09	.78	1.42	.08	.59

Anmerkung: ^a Ein hoher Wert bedeutet hohe Selbstabwertung.

Unterschiede in schulischen und außerschulischen sozialen Stützsystemen

Die Mittelwerte, Standardfehler und Standardabweichungen für die beiden Kontrastgruppen in den Variablen des Klassenklimas sowie in der Einschätzung des außerschulischen sozialen Kontextes sind Tabelle 15.12 zu entnehmen. Erfolgreiche, aber selbstunsichere Jugendliche schätzen das Lehrerengagement signifikant höher ($p < .05$), aber den Zusammenhalt und die Konkurrenz in der Klasse ähnlich hoch ein (jeweils $p > .05$) als die erfolglosen, aber selbstsicheren Jugendlichen. Dies weist darauf hin, dass die Beziehung zwischen Schulnoten und Selbstwert eher durch das Lehrerverhalten und weniger durch die Beziehungen zwischen den Schüler/inne/n einer Klasse beeinflusst wird.

Die Jugendlichen von Kontrastgruppe 1 beurteilen ihre Freundschaftsbeziehungen weniger positiv als die Jugendlichen der Kontrastgruppe 2 ($p < .005$). Sie nehmen auch die familiäre Geborgenheit/Hilfe in geringerem Umfang wahr als Jugendliche der Kontrastgruppe 2 ($p < .05$). Hingegen unterscheiden sich die Jugendlichen der Kontrastgruppen nicht in der Wahrnehmung der elterlichen Leistungserwartungen. Hinsichtlich der Freundschaftsbeziehungen stimmen die Ergebnisse der AIDA-Studie mit den von Fend (1997) dargestellten überein. Jugendliche mit guten Noten und niedrigem Selbstwert verfügen über weniger gute soziale Stützsysteme in Bezug auf Freundschaftsbeziehungen und elterliche Geborgenheit.

Tabelle 15.12: Kennwerte der Variablen des Klassenklimas, der Freundschaftsbeziehungen und des Familienklimas, gegliedert nach Kontrasttypen

Gruppe	Lehrerengagement			Zusammenhalt			Konkurrenz		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	1.78	.06	.42	1.66	.10	.59	1.23	.10	.55
2	1.44	.07	.56	1.79	.07	.65	1.10	.05	.60

Gruppe	Freundschafts- beziehungen			Familäre Geborgenheit/Hilfe			Elterliche Leistungserwartung		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	2.27	.08	.56	2.05	.13	.78	1.43	.12	.74
2	2.61	.08	.59	2.38	.10	.79	1.32	.07	.56

Kasten 15: Zusammenfassung von Kapitel 15

Die *Latent-Class-Analyse* zum Selbstwert in Klasse 9 führte zur Bildung von fünf latenten Klassen von Jugendlichen. Die Klassifikation nach dem Selbstwert erweist sich als zentral für die Selbstkonzepte der Person sowie die Wahrnehmung der außerschulischen sozialen Ressourcen. Jugendliche, die sich in ihrem Selbstwert in Klasse 9 unterscheiden, weisen gleichgerichtete Unterschiede auch in der Ich-Stärke sowie in den Schulnoten auf. Es handelt sich bei diesen fünf Typen des Selbstwerts sowie der damit korrespondierenden Variablen um erwartungskonforme Gruppierungen. Jugendliche mit hohem Selbstwert schätzen ihr Aussehen und ihre Anerkennung durch Mitschüler besser ein, sind psychisch weniger belastet, weisen ein hohes Leistungsvertrauen auf, schätzen das Klassenklima positiver ein, verfügen über gute Freundschaftsbeziehungen und fühlen sich von den Eltern mehr akzeptiert und unterstützt als Jugendliche mit niedrigem Selbstwert. Sie verfügen also nicht nur über gute personale, sondern auch über gute soziale Ressourcen. Jugendliche, die in der Schule schlecht und unsicher sind, also die erwartungskonform „Bedauernswerten“ ausmachen, befinden sich in einer psychisch schwierigen Lage; sie fühlen sich weniger gut sozial eingebunden und sind stark seelisch belastet in Bezug auf Leistungsangst, psychosomatische Beschwerden (in der Tendenz) und Problemmeidung. Hinsichtlich des Super-Konstrukts Leistungsvertrauen unterscheiden sich Jugendliche mit mittlerem, niedrigem und sehr niedrigem Selbstwert nicht wesentlich in den einzelnen Variablen des Leistungsvertrauens. Das bedeutet, dass Jugendliche mit niedrigem Selbstwert und schlechten Noten dennoch über ein nicht geringes Leistungsvertrauen verfügen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für zukünftige schulische Anstrengungsinvestition und damit für eine mögliche Verbesserung schulischer Leistungen. Jugendliche, die in der Schule schlecht und unsicher sind, befinden sich in einer psychisch schwierigen Lage. Es zeigen sich dabei geschlechtsspezifische Unterschiede.

Auch innerhalb von Typ 1 finden sich – wie in der Gesamtstichprobe – Geschlechterunterschiede. Selbst den Mädchen mit sehr hohem Selbstwert gelingt es nicht, in Ich-Stärke und Leistungsvertrauen mit den männlichen Jugendlichen, die einen vergleichbar hohen Selbstwert aufweisen, gleichzuziehen.

Übereinstimmend mit den Ergebnissen von Fend (1997) existieren relativ kleine Gruppen von Jugendlichen (Kontrastgruppen), für welche der allgemeine Trend nicht gilt: Jugendliche, die trotz sehr guter Schulnoten einen niedrigen Selbstwert haben, schätzen ihr Aussehen schlechter und ihre Anerkennung durch Mitschüler sowie ihre Freundschaftsbeziehungen deutlich niedriger ein als Jugendliche, die trotz schlechter Noten einen hohen Selbstwert haben. Den erfolglosen, aber selbstsicheren Jugendlichen gelingt es offenbar, durch ihre gute soziale Einbindung „invulnerabel“ zu sein.

16 Leistungsvertrauen und Schulnoten: Ergebnisse aus Kausalanalysen

Im theoretischen Teil (Kap. 3) wurde dargelegt, dass sich das Leistungsvertrauen im Verlauf der Schulzeit in Wechselwirkung mit Schulleistungen bzw. schulischen Leistungsrückmeldungen in Form von Noten herausbildet und verändert, wobei Geschlechterunterschiede zu verzeichnen sind. Einerseits weisen Mädchen bessere Noten auf, andererseits, wie etwa die Studie von Horstkemper (1987) belegt, verarbeiten Mädchen und Jungen schulischen Erfolg oder Misserfolg auf unterschiedliche Weise. Geschlechtsunterschiede in der Erklärung (Attribution) von Erfolg und Misserfolg (vgl. Möller & Jerusalem, 1997) werden in vielen Studien berichtet. So fanden Tiedemann und Faber (1995), dass Mädchen Erfolg in der Schule seltener auf ihre Fähigkeiten und Misserfolg häufiger auf mangelnde Fähigkeit zurückführten und nach erfolgreichen Leistungen in Mathematik weniger Stolz zeigten als Jungen (Stipek & Gralinski, 1991). Gerade hochbegabte Mädchen weisen wesentlich ungünstigere Attributionsmuster auf als gleichermaßen hochbegabte Jungen (Cramer & Oshima, 1992).

Je nach individueller Verarbeitung (Attribuierung) können gute und schlechte Noten zu hohen bzw. niedrigen Werten in der Selbsteinschätzungen der Leistungsfähigkeit und der Erfolgszuversichtlichkeit führen. Negative Leistungsrückmeldungen können je nach individueller Verarbeitung auch dazu führen, dass die Jugendlichen gute Leistungen in der Schule für sehr wichtig halten im Sinne der Mangelhypothese oder aber auch für weniger wichtig im Sinne einer Abwehr. Im Folgenden berichten wir über die Prüfung der kausalen Beziehung von Leistungsvertrauen und Schulnoten – zunächst für alle Jugendlichen (Abschn. 16.1), anschließend differenziert nach Geschlecht (Abschn. 16.2).

16.1 Leistungsvertrauen und Schulnoten bei Jugendlichen

Unter Verwendung der Daten der Längsschnittstichprobe von Klassenstufe 8 und 9 wurde zunächst das Messmodell mit den drei latenten Variablen des Leistungsvertrauens und den beiden latenten Variablen der Schulnoten in Klasse 8 und 9 geprüft. Das Messmodell führte zu einem noch ausreichend hohen Fit ($\chi^2/df = 6.73$; $N = 2339$; $CFI = .90$; $TLI = .90$; $RMSEA = .05$; $SRMR = .04$). Die Interkorrelationen der latenten Variablen der Schulnoten und des Leistungsvertrauens in Klasse 8 und 9 sowie die Stabilität der latenten Variablen von Klasse 8 zu Klasse 9 sind Tabelle 16.1 zu entnehmen.

Tabelle 16.1: Interkorrelationen der latenten Variablen der Schulnoten und des Leistungsvertrauens in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Klasse
(1) Noten Mathe/Naturwiss.	.93***	.68***	-.10**	.04	-.12***	8
		.65***	-.15***	-.07*	-.17***	9
(2) Noten Sprachen		.80***	-.10***	.04	-.08**	8
			-.08*	-.09**	-.10***	9
(3) Selbstkonz. Leistungsfähigkeit			.73***	.20***	.37***	8
				.15***	.43***	9
(4) Wert Leistung Schule				.63***	.18***	8
					.16***	9
(5) Erfolgszuversicht					.70***	8

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Die Stabilität der Noten in Mathematik/Naturwissenschaften ist sehr hoch (.93), was bedeutet, dass sich die Noten der Jugendlichen von Klassenstufe 8 zu Klassenstufe 9 kaum verändern. Wer in Klasse 8 gute Noten hat, erhält diese auch in Klasse 9. Gleiches trifft für die Jugendlichen mit schlechten Noten zu. Etwas niedriger, aber immer noch hoch (.80) ist die Stabilität der Noten in den Sprachfächern. Von den betrachteten Skalen erweist sich die Skala „Wertschätzung schulischer Leistung“ als am wenigsten stabil (.63), was darauf verweist, dass in diesem Bereich in den beiden Schuljahren noch strukturelle Veränderungen stattfinden.

Die Interkorrelationen zwischen den Schulnoten und dem Leistungsvertrauen sind zwar fast ausnahmslos signifikant, erreichen jedoch kaum eine substanzielle Größe. Allerdings korrelieren die Schulnoten gemäß unserer Erwartungen negativ mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und der Erfolgszuversicht: Jugendliche mit schlechteren Noten schätzen demnach ihre generelle Leistungsfähigkeit niedriger ein und sind weniger erfolgszuversichtlich als Jugendliche mit besseren Schulnoten. Die Interkorrelationen zwischen den Noten und der Wertschätzung von Leistung fallen insgesamt sehr niedrig aus, was auf Heterogenität in der Bewertung durch die Heranwachsenden hindeutet: Im Sinne einer Mangelhypothese, aber auch im Sinne einer Abwehrreaktion könnten Schüler/innen mit schlechten Schulnoten der schulischen Leistung in höherem oder geringerem Maße Wertschätzung entgegenbringen, sodass sich insgesamt kein einheitliches Zusammenhangsmuster ergibt, das sich über eine lineare Beziehung modellieren ließe. Die Annahmen zu kausalen Beziehungen zwischen den latenten Variablen der Noten und der Leistungszuversicht werden wiederum mit einem *Cross-Lagged*-Strukturmodell und den Daten der Längsschnittstichprobe von Klassenstufe 8 und 9 geprüft. Der Fit des Kausalmodells ist noch akzeptabel ($\chi^2/df = 6.60$; $N = 2339$; $CFI = .90$; $N = 2339$; $TLI = .90$; $RMSEA = .05$; $SRMR = .04$). Die in Tabelle 16.2 dargestellten Ergebnisse der Modellprüfung belegen, dass die latenten Variablen der Noten in Klasse 8 signifikanten Einfluss auf die Ausprägung der latenten Variablen des Leistungsvertrauens

in Klasse 9 haben. Schlechte Noten in Mathematik und Naturwissenschaften führen zu hoher Wertschätzung von Leistung (.12, $p < .01$), niedrigem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (-.09, $p < .05$) und niedriger Erfolgszuversicht (-.16, $p < .01$) in Klasse 9. Schlechte Noten in den Sprachfächern haben jedoch eine niedrigere Wertschätzung (-.15, $p < .001$) von Leistung zur Folge, während das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und die Erfolgszuversicht nicht negativ beeinflusst werden. Die latenten Variablen des Leistungsvertrauens in Klasse 8 wirken sich nur in geringem Maße auf die Noten in Klasse 9 aus. Lediglich eine hohe Wertschätzung von Leistung in Klasse 9 führt zu niedrigen (guten) Noten in Mathematik und Naturwissenschaften in Klasse 9 (-.09, $p < .001$). Insgesamt weisen also die Befunde der Kausalanalysen darauf hin, dass von den Schulnoten der Heranwachsenden die dominierende Wirkung ausgeht. Inwieweit diese Ergebnisse für männliche und weibliche Jugendliche gleichermaßen gilt, soll nachfolgend geprüft werden.

Tab. 16.2: Ergebnisse der *Cross-Lagged-Panel-Analyse* der kausalen Beziehungen zwischen Schulnoten und Leistungsvertrauen in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte)

		Klasse 9				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Klasse 8						
(1)	Noten Mathe/Naturwiss.	.92***		.12**	-.09*	-.16***
(2)	Noten Sprachen		.81***	-.15***	.03	.05
(3)	Wert Leistung Schule	-.09***	-.04	.63***		
(4)	Selbstkonz. Leistungsfähigkeit	.02	.04		.72***	
(5)	Erfolgszuversicht	-.05	-.02			.68***

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

16.2 Leistungsvertrauen und Schulnoten bei männlichen und weiblichen Jugendlichen

Die eingangs formulierte Hypothese, dass die kausalen Beziehungen zwischen den Schulnoten und dem Leistungsvertrauen geschlechtsabhängige Unterschiede aufweisen, wurde mittels *Cross-Lagged-Mehrgruppenmodell* geprüft, wobei die Gruppierung nach Geschlechtszugehörigkeit vorgenommen wird. Der Fit dieses Modells ist noch akzeptabel ($\chi^2/df = 4.25$; N (männlich) = 1081; N (weiblich) = 1258; CFI = .90; TLI = .88; RMSEA = .05; SRMR = .04). Die Interkorrelationen zwischen den latenten Variablen in Klassenstufe 8 und 9 sind Tabelle 16.3 für männliche Jugendliche und Tabelle 16.4 für weibliche Jugendliche zu entnehmen.

Die Stabilität der Noten ist bei beiden Geschlechtern höher als die Stabilität der Variablen des Leistungsvertrauens. Bei männlichen Jugendlichen korreliert die Erfolgszuversicht in beiden Klassenstufen signifikant mit den Noten in beiden Fächerbereichen. In

den Sprachfächern sind bei ihnen die Korrelationen zu den Variablen des Leistungsvertrauens in Klasse 9 deutlicher als in Klasse 8.

Tabelle 16.3: Interkorrelationen der latenten Variablen der Schulnoten und des Leistungsvertrauens in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen) für männliche Jugendliche

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Klasse
(1) Noten Mathe/Naturwiss.	.92***	.68***	-.03	.03	-.13***	8
		.65***	-.09*	-.07	-.23***	9
(2) Noten Sprachen		.79***	-.09*	-.03	-.13**	8
			-.15***	-.13**	-.14**	9
(3) Selbstkonz. Leistungsfähigkeit			.68***	.13***	.34***	8
				.13***	.35***	9
(4) Wert Leistung Schule				.61***	.22***	8
					.18***	9
(5) Erfolgszuversicht					.63***	8

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle 16.4: Interkorrelationen der latenten Variablen der Schulnoten und des Leistungsvertrauens in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen) für weibliche Jugendliche

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Klasse
(1) Noten Mathe/Naturwiss.	.93***	.75***	-.14**	.04	-.13***	8
		.72***	-.20***	-.04	-.21***	9
(2) Noten Sprachen		.80***	-.25***	.03	-.10**	8
			-.18***	-.08*	-.16***	9
(3) Selbstkonz. Leistungsfähigkeit			.69***	.23**	.37***	8
				.16***	.43***	9
(4) Wert Leistung Schule				.63***	.12***	8
					.12***	9
(5) Erfolgszuversicht					.78***	8

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Bei weiblichen Jugendlichen korrelieren das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und die Erfolgszuversicht in beiden Jahrgangsstufen signifikant mit den Noten in beiden Fächerbereichen, während die Wertschätzung von Leistung keinen Zusammenhang mit den Noten zeigt bzw. weniger stark mit diesem zusammenhängt. Auf Grund der Interkorrelationen sind für beide Geschlechter kausale Beziehungen zwischen den Variablen des Leistungsvertrauens und den Noten insbesondere in den Sprachfächern zu vermuten. Diese werden mit einem *Cross-Lagged*-Mehrgruppen-Strukturmodell geprüft. Der Fit dieses Modells ist nicht optimal, aber noch akzeptabel ($\chi^2/df = 3.95$; N (männlich) = 1081; N (weiblich) = 1258; CFI = .90; TLI = .88; RMSEA = .05; SRMR = .04). In Tabel-

le 16.5 sind die Pfadkoeffizienten für die männlichen, Tabelle 16.6 jene für die weiblichen Jugendlichen zu entnehmen. Die Stabilitäten der erfassten Variablen sind für beide Geschlechter mit Ausnahme der Variablen Erfolgszuversicht, welche bei weiblichen Jugendlichen niedriger ausfällt, annähernd gleich hoch.

Tabelle 16.5: Ergebnisse der *Cross-Lagged-Panel-Analyse* der kausalen Beziehungen zwischen Schulnoten und Leistungsvertrauen in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) für männliche Jugendliche

		Klasse 9				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Klasse 8						
(1)	Noten Mathe/Naturwiss.	.91***		.12**	-.02	-.15**
(2)	Noten Sprachen		.79***	-.17***	-.05	.03
(3)	Wert Leistung Schule	-.09*	-.02	.60***		
(4)	Selbstkonz. Leistungsfähigkeit	-.05	-.05		.69***	
(5)	Erfolgszuversicht	.03	-.01			.60***

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 16.6: Ergebnisse der *Cross-Lagged-Panel-Analyse* der kausalen Beziehungen zwischen Schulnoten und Leistungsvertrauen in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) für weibliche Jugendliche

		Klasse 9				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Klasse 8						
(1)	Noten Mathe/Naturwiss.	.93***		.07	-.16*	-.12*
(2)	Noten Sprachen		.81***	-.08	.07	.01
(3)	Wert Leistung	-.08*	.07	.65***		
(4)	Selbstkonz. Leistungsfähigkeit	.06	-.06*		.69***	
(5)	Erfolgszuversicht	-.09*	-.05			.77***

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Die Pfadkoeffizienten sind bei männlichen und weiblichen Jugendlichen unterschiedlich. Betrachten wir zunächst die Effekte der Noten auf die Komponenten des Leistungsvertrauens: Bei männlichen Jugendlichen beeinflussen die Noten in Mathematik und Naturwissenschaften von Klasse 8 signifikant die Wertschätzung von Leistung in Klasse 9 sowie die Erfolgszuversicht. Schlechte Noten in diesen Fächern führen zu einer hohen Wertschätzung von Leistung und niedriger Erfolgszuversicht. Schlechte Noten in den Sprachfächern führen allerdings zu niedriger Wertschätzung von Leistung und beeinflussen auch nicht die Erfolgszuversicht. Die Noten in beiden Fächerbereichen haben keine Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit.

Bei weiblichen Jugendlichen beeinflussen die Noten in Mathematik/Naturwissenschaften in Klasse 8 das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und die Erfolgszuversicht in Klasse 9 negativ: Schlechte Noten in Klasse 8 haben eine niedrige Einschätzung eigener Leis-

tungsfähigkeit ($-.16$; $p < .01$) und eine niedrige Erfolgszuversicht ($-.12$; $p < .05$) in Klasse 9 zur Folge. Schlechte Noten in den sprachlichen Fächern beeinflussen jedoch keine der drei Maße des Leistungsvertrauens signifikant. Ein geringer Einfluss der Variablen Wertschätzung von Leistung und Erfolgszuversicht in Klasse 8 auf die Noten in Mathematik/Naturwissenschaften in Klasse 9 ist ebenfalls nachzuweisen. Hohe Wertschätzung von Leistung und Erfolgszuversicht führen zu niedrigen (guten) Noten. Wenn wir nun den Blick werfen auf den Einfluss des Leistungsvertrauens auf die Noten, so zeigt sich ebenfalls ein unterschiedliches Muster bei weiblichen und männlichen Jugendlichen: Bei beiden führt eine hohe Wertschätzung von Leistung in Klasse 8 zu guten Noten in Mathematik/Naturwissenschaften von Klasse 9. Bei weiblichen Jugendlichen führt eine hohe Erfolgszuversicht zu besseren Noten im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich und ein hohes Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit zu besseren Noten in den Sprachfächern.

Kasten 16: Zusammenfassung von Kapitel 16

Die Ergebnisse der *Cross-Lagged-Panel*-Analyse belegen, dass kausale Beziehungen zwischen dem Leistungsvertrauen und den Schulnoten bestehen, wobei der Einfluss der Noten auf das Leistungsvertrauen insgesamt stärker ist als der Einfluss des Leistungsvertrauens auf die Noten. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass die Noten eine sehr hohe Stabilität aufweisen. Die kausalen Beziehungen zwischen Schulnoten und Leistungsvertrauen differieren geschlechtsabhängig:

Bei männlichen Jugendlichen führen schlechte Noten in Mathematik und Naturwissenschaften, also in Fächern, die traditionell zur männlichen Domäne gehören, zu einer hohen Wertschätzung von Leistung (möglicherweise im Sinne der Mangelhypothese) und einer niedrigen Erfolgszuversicht. Schlechte Noten in den Sprachfächern führen hingegen zu niedriger Wertschätzung von Leistung und haben keine Auswirkungen auf die Erfolgszuversicht. Die Noten in beiden Fächerbereichen haben keine Auswirkungen auf die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, d.h. die männlichen Jugendlichen lassen sich von den Leistungsrückmeldungen in der Schule nicht in ihrem (im Vergleich zu den Mädchen hohem) Selbstkonzept eigener Leistungsfähigkeit beeinflussen.

Bei weiblichen Jugendlichen belegt die *Cross-Lagged-Panel*-Analyse, dass schlechte Noten in Mathematik und Naturwissenschaften in Klasse 8 zu einem schlechteren Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und – ebenso wie bei männlichen Jugendlichen – zu niedriger Erfolgszuversicht in Klasse 9 führen. Auch ist ein Einfluss von den latenten Variablen des Leistungsvertrauens auf die Schulnoten nachweisbar. Hohe Wertschätzung von schulischen Leistungen in Klasse 8 führt zu guten Noten in Mathematik und Naturwissenschaften in Klasse 9, bei weiblichen Jugendlichen hat das Leistungsvertrauen darüber hinaus weitere Auswirkungen: Bei ihnen führen ein hohes Selbstkonzept der eigenen Leistungsfähigkeit zu guten Noten in den Sprachfächern und eine hohe Erfolgszuversicht zu guten Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern.

Der wichtigste Geschlechtsunterschied betrifft die Wirkung der Noten in Mathematik

und Naturwissenschaften auf das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit. Bei männlichen Jugendlichen haben schlechte Noten keine negativen Effekte, wie sie bei weiblichen Jugendlichen nachzuweisen sind.

17 Kausalanalysen zur Schulfreude

In diesem Kapitel werden entsprechend unserem theoretischen Modell (Kap. 1) kausale Beziehungen zwischen verschiedenen *exogenen* Variablen (Klassenklima und außerschulischer sozialer Kontext) und Schulfreude, kausale Beziehungen zwischen der *Mediator-variable* Leistungsvertrauen und Schulfreude sowie den beiden *Erträgen* Schulnoten und Schulfreude dargestellt. Methodisch wurde so vorgegangen, dass zunächst das zugrunde gelegte Messmodell und anschließend das *Cross-Lagged*-Pfadmodell der kausalen Beziehungen geprüft wurden. Verwendet wurden jeweils die Daten der Längsschnittstichprobe von Klassenstufe 8 und 9.

17.1 Klassenklima und Schulfreude

Das Messmodell mit den latenten Variablen des Klassenklimas und der Schulfreude zu zwei Erhebungszeitpunkten (Klasse 8 und 9) führt zu einem ausreichend hohen Fit ($\chi^2/df = 5.50$; $N = 2339$; $CFI = .90$; $TLI = .90$; $RMSEA = .04$; $SRMR = .04$). Die Faktorladungen der latenten Variablen in Klasse 8 und 9 sind mit Ausnahme von zwei Items ausreichend hoch. Die Interkorrelationen der latenten Variablen des Klassenklimas und der Schulfreude in Klasse 8 und 9 sowie die Stabilität der latenten Variablen von Klasse 8 zu Klasse 9 werden in Tabelle 17.1 dargestellt.

Tabelle 17.1: Interkorrelationen der latenten Variablen des Klassenklimas und der Schulfreude in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen)

	(1)	(2)	(3)	(4)	Klasse
(1) Lehrerengagement	.65***	.41***	-.26***	.37***	8
		.39***	-.30***	.38***	9
(2) Zusammenhalt		.68***	-.62***	.29***	8
			-.58***	.26***	9
(3) Konkurrenz			.75***	-.14***	8
				-.20***	9
(4) Schulfreude				.68***	8

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Die Stabilitäten der latenten Variablen des Klassenklimas und der Schulfreude erreichen eine mittlere Höhe. Vergleichsweise hohe Interkorrelationen liegen für die Merkmale des Klassenklimas vor: Hohes Lehrerengagement korreliert positiv mit Zusammenhalt und negativ mit Konkurrenz; Zusammenhalt korreliert ebenfalls negativ mit Konkurrenz (vgl. dazu detailliert Kap. 6). Eindeutig interpretierbare Interkorrelationen finden sich ferner zwischen den latenten Variablen des Klassenklimas und der Schulfreude. Lehrerengagement und Zusammenhalt in der Klasse gehen einher mit einem höheren Ausmaß an

Schulfreude, während Konkurrenz mit einem geringeren Ausmaß an Schulfreude zusammenhängt. Mit diesen Ergebnissen sind wir in der Lage, Befunde aus anderen Untersuchungen zum Klassenklima und zur Schulfreude (vgl. Kap. 4) zu replizieren. Nur wenige Untersuchungen (wie etwa Lange et al., 1983) haben jedoch weiterführend die Beziehung zwischen Klassenklima und Schulfreude in längsschnittlichen Analysen auf eine mögliche kausale Struktur geprüft, sodass wir dieser Frage im Folgenden nachgehen wollen.

Das *Cross-Lagged*-Strukturmodell, welches Wechselbeziehungen zwischen den latenten Variablen des Klassenklimas und der Schulfreude berücksichtigt, führt zu einem noch ausreichendem Fit ($\chi^2/df = 5.50$; $N = 2339$; $CFI = .90$; $TLI = .90$; $RMSEA = .04$; $SRMR = .04$). Die Modellprüfung ergibt jedoch, dass keiner der Pfadkoeffizienten das 5-Prozent-Signifikanzniveau erreicht (ohne Tabelle). Die Erwartung, dass hohes Lehrerengagement, hoher Zusammenhalt in der Klasse und niedrige Konkurrenz zu hoher Schulfreude führen und die wahrgenommene Schulfreude in Klasse 8 die Einschätzung des Klassenklimas in Klasse 9 beeinflussen, wird durch die Ergebnisse also nicht bestätigt.¹⁰

17.2 Außerschulische soziale Stützsysteme und Schulfreude

Die Prüfung der kausalen Beziehungen zwischen den Variablen der außerschulischen sozialen Stützsysteme und der Schulfreude erfolgt analog der zwischen Klassenklima und Schulfreude. Im ersten Analyseschritt wird das Messmodell mit den drei latenten Variablen der sozialen Stützsysteme sowie der latenten Variable der Schulfreude zu zwei Erhebungszeitpunkten (Klasse 8 und 9) geprüft. Das Messmodell führt zu einem ausreichend hohen Fit ($\chi^2/df = 8.17$; $N = 2339$; $CFI = .90$; $TLI = .90$; $RMSEA = .05$; $SRMR = .05$). Die Interkorrelationen der latenten Variablen der sozialen Stützsysteme Familie und Freundesgruppe und der Schulfreude in Klasse 8 und 9 sowie die Stabilität der latenten Variablen von Klasse 8 zu Klasse 9 sind Tabelle 17.2 zu entnehmen.

Die Einschätzung der elterlichen Leistungserwartung ist sehr stabil, die der Schulfreude ebenfalls, während die der familiären Geborgenheit/Hilfe und Freundschaftsbeziehung weniger stabil ist (s. Kap. 13). Die Stabilität der Schulfreude ist moderat. Das Muster der Korrelationen bestätigt die bisherigen Forschungsbefunde: Es bestehen signifikante positive Korrelationen zwischen familiärer Geborgenheit/Hilfe und Schulfreude in Klasse 8 (.21, $p < .001$) und Klasse 9 (.18, $p < .001$) sowie signifikante negative Korrelationen zwischen elterlicher Leistungserwartung und Schulfreude in Klasse 8 (-.16, $p < .001$) und 9 (-.18, $p < .001$). Die Qualität der Freundschaftsbeziehung korreliert ebenfalls, jedoch in geringem Maße positiv mit Schulfreude. Die Prüfung des Kausalmodells ergibt

¹⁰ Um ausschließen zu können, dass wir es mit Problemen der Multikollinearität zu tun haben, etwa aufgrund relativ hoher Interkorrelationen zwischen Zusammenhalt und Konkurrenz (vgl. Tabelle 17.1), wurden auch sparsamere Modelle berechnet, in denen lediglich zwei Konstrukte einbezogen wurde. Die Ergebnisse dieser Modelle führen jedoch nicht zu einer anderen Interpretation, sodass wir sie hier nicht gesondert darstellen.

einen nicht optimalen Fit ($\chi^2/\text{df} = 8.17$; $N = 2339$; $\text{CFI} = .90$; $\text{TLI} = .88$; $\text{RMSEA} = .05$; $\text{SRMR} = .05$). Die latenten Variablen der sozialen Stützsysteme weisen keine signifikanten Pfadkoeffizienten zur Schulfreude auf (ohne Tabelle). Von den Pfadkoeffizienten von der Schulfreude in Klasse 8 zu den Variablen der sozialen Stützsysteme in Klasse 9 ist nur einer signifikant: Der Pfadkoeffizient von der Schulfreude in Klasse 8 zur Freundschaftsbeziehung in Klasse 9 ist negativ ($-.05$, $p < .05$). Jugendliche, die gern zur Schule gehen, schätzen die Qualität der Freundschaftsbeziehungen in Klasse 8 etwas negativer ein. Möglicherweise muss hier berücksichtigt werden, dass die Freundschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen in der Adoleszenz ganz unterschiedliche Facetten im Zusammenhang mit Schule besitzen können, die auf diese Weise ihren Niederschlag finden. So gehen etwa die einen gerne zur Schule, um ihre Freunde zu treffen; andere haben gute Freunde, aber nicht in der Schule, sondern nur außerhalb der Schule, und gehen daher nicht gern zur Schule. Diese Heterogenität könnte zu den insgesamt unerwartet niedrigen Pfadkoeffizienten der *Cross-Lagged-Panel*-Analysen beigetragen haben.

Tabelle 17.2: Interkorrelationen der latenten Variablen des sozialen Kontextes und der Schulfreude in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen)

	(1)	(2)	(3)	(4)	Klasse
(1) Geborgenheit/Hilfe	.67***	-.43***	.24***	.21***	8
		-.45***	.22***	.18***	9
(2) Elterliche Leistungserwartung		.94***	-.17***	-.16***	8
			-.11***	-.18***	9
(3) Freundschaftsbeziehungen			.47***	.10**	8
				.12***	9
(4) Schulfreude				.72***	8

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

17.3 Leistungsvertrauen und Schulfreude

Die Prüfung des Messmodells mit den drei latenten Variablen des Leistungsvertrauens und der Schulfreude zu zwei Erhebungszeitpunkten (Klasse 8 und 9) führt zu einem ausreichend hohen Fit ($\chi^2/\text{df} = 5.53$; $N = 2339$; $\text{CFI} = .94$; $\text{TLI} = .92$; $\text{RMSEA} = .04$; $\text{SRMR} = .03$). Die Interkorrelationen der latenten Variablen des Leistungsvertrauens und der Schulfreude in Klasse 8 und 9 sowie die Stabilität der latenten Variablen von Klasse 8 zu Klasse 9 sind in Tabelle 17.3 dargestellt.

Tabelle 17.3: Interkorrelationen der latenten Variablen des Leistungsvertrauens und Schulfreude in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen)

	(1)	(2)	(3)	(4)	Klasse
(1) Selbstkonz. Leistungsfähigkeit	.72***	.20***	.37***	-.02	8
		.14***	.42***	.02	9
(2) Wert Leistung Schule		.62***	.18***	.29***	8
			.15***	.29***	9
(3) Erfolgszuversicht			.71***	.28***	8
				.24***	9
(4) Schulfreude				.67***	8

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Die Korrelationen zwischen den latenten Variablen des Leistungsvertrauens und der Schulfreude fallen unterschiedlich hoch aus. Während das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit nicht mit Schulfreude korreliert, bestehen substantielle positive Korrelationen zwischen der Wertschätzung von Leistung und der Schulfreude in Klasse 8 und 9 (.29, $p < .001$) bzw. der Erfolgszuversicht und der Schulfreude in Klasse 8 (.28, $p < .001$) und Klasse 9 (.24, $p < .001$).

Die Prüfung des Kausalmodells führt zu einem akzeptablen Fit. ($\chi^2/df = 5.53$; $N = 2339$; CFI = .94; TLI = .92; RMSEA = .04; SRMR = .03). Allerdings ist keiner der Pfadkoeffizienten von den Variablen des Leistungsvertrauens in Klasse 8 zur Schulfreude in Klasse 9 bzw. von der Schulfreude in Klasse 8 zum Leistungsvertrauen in Klasse 9 signifikant ($p > .05$; ohne Tabelle). Das bedeutet, dass wir mit unseren Daten keine kausalen Beziehungen zwischen den latenten Variablen des Leistungsvertrauens von Klasse 8 und der Schulfreude in Klasse 9 empirisch abbilden können.

17.4 Schulnoten und Schulfreude

Im theoretischen Teil (Kap. 4) wird dargestellt, dass die Freude an der Schule auch durch die Schulnoten, die Jugendliche erhalten, beeinflusst werden kann. Jugendliche, die in der Schule erfolgreich sind, d.h. gute Noten erhalten, werden mehr Freude an der Schule haben als Jugendliche mit schlechten Noten. Die Frage nach kausalen Beziehungen zwischen Schulnoten und Schulfreude wird nachfolgend beantwortet. Die Annahmen zu kausalen Beziehungen zwischen den latenten Variablen der Schulfreude und der Schulnoten werden wiederum mit den Daten der Längsschnittstichprobe von Klassenstufe 8 und 9 geprüft.

Die Prüfung des Messmodells mit der latenten Variable Schulfreude sowie den latenten Variablen der Schulnoten (1) Noten in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern Physik und Chemie und (2) Noten in den Sprachfächern Deutsch und Englisch zu zwei Erhebungszeitpunkten (Klasse 8 und 9) führt zu einem nicht optimalen Fit ($\chi^2/df = 12.50$; $N = 2339$; CFI = .86; TLI = .83; RMSEA = .07; SRMR = .05). Die Interkorrela-

tionen der latenten Variablen der Schulnoten und der Schulfreude in Klasse 8 und 9 sowie die Stabilität der latenten Variablen von Klasse 8 zu Klasse 9 sind Tabelle 17.4 zu entnehmen.

Tabelle 17.4: Interkorrelationen der latenten Variablen der Schulnoten und der Schulfreude in Klasse 8 und 9 (standardisierte Werte) sowie Stabilitätskoeffizienten (in der Diagonalen)

	(1)	(2)	(3)	Klasse
(1) Noten Mathe/Naturwiss.	.93***	.68***	-.12***	8
		.65***	-.20***	9
(2) Noten Sprachen		.80***	-.11***	8
			-.20***	9
(3) Schulfreude			.67***	8

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Die Stabilität der latenten Variablen der Noten in Mathematik/Naturwissenschaften ist höher als die der Noten in den Sprachfächern sowie der Schulfreude. Die, wenngleich eher geringen, Korrelationen zwischen den Schulnoten und der Schulfreude belegen bisherige Ergebnisse der Forschung. Je schlechter die Noten in Mathematik/Naturwissenschaften sowie den Sprachfächern Deutsch und Englisch, desto niedriger ist die Schulfreude. Dieser Zusammenhang ist zwar eher gering, doch etwas deutlicher in Klasse 9, was dafür spricht, dass die Noten gegen Ende der Sekundarschulzeit eine etwas höhere Bedeutung für die Freude am Schulbesuch erhalten.

Die Prüfung des Kausalmodells führt ebenfalls zu einem nicht optimalen Fit ($\chi^2/df = 12.50$; $N = 2339$; $CFI = .86$; $TLI = .83$; $RMSEA = .07$; $SRMR = .05$). Die standardisierten Pfadkoeffizienten von den Noten in Klasse 8 zur Schulfreude in Klasse 9 sind nicht signifikant ($p > .05$; ohne Tabelle). Von der Schulfreude in Klasse 8 hingegen ist der Pfadkoeffizient zu den Noten in Mathematik und Naturwissenschaften in Klasse 9 signifikant ($-.06$, $p < .05$) sowie der Pfadkoeffizient zu den Noten in Deutsch und Englisch in Klasse 9 ($-.11$, $p < .05$). Hohe Schulfreude führt also zu guten Noten in beiden Fächerbereichen.

Kasten 17: Zusammenfassung von Kapitel 17

Die Ergebnisse bestätigen, dass Zusammenhänge bestehen zwischen der Schulfreude und Merkmalen des Klassenklimas (positiv mit Lehrerengagement und Zusammenhalt, negativ mit Konkurrenz), dem familiären Stützsystem (positiv mit Geborgenheit/Hilfe, negativ mit elterlichen Leistungserwartungen) sowie mit den Freundschaftsbeziehungen. Ferner zeigen sich Korrelationen mit der Schulfreude und den Noten in Mathematik/Naturwissenschaften und den sprachlichen Fächern. Allerdings bestätigen die *Cross-Lagged-Panel-Analysen* die Annahmen über kausale Beziehungen zwischen den hier untersuchten Merkmalen und der Schulfreude nicht, mit einer

Ausnahme: Von der Schulfreude in Klasse 8 geht ein Einfluss auf die Noten aus. Jugendliche mit großer Schulfreude in Klasse 8 erreichen bessere Noten in Klasse 9. Dieses Ergebnis bestätigt Befunde, wonach die Schulfreude als positive aufgabenbezogene Emotion (Pekrun & Schiefele, 1997) einen positiven Effekt auf Schulleistungen hat (Helmke, 1993; Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993). Dass es uns darüber hinaus jedoch nicht möglich war, systematische kausale Wirkbeziehungen zwischen exogenen Faktoren, dem Leistungsvertrauen und der Schulfreude abzubilden, mag verwundern. Hier bieten sich unterschiedliche Erklärungen als Vermutungen an. Zunächst aus methodischer Perspektive: Möglicherweise ist die Schulfreude in Klasse 8 und Klasse 9 bereits sehr stabil (wie auch die Autokorrelation belegt), sodass darüber hinaus nur noch wenig Raum für zusätzliche Varianzaufklärung bleibt. Hinzu kommt, dass die konfirmatorische Faktorenanalyse, in der die Schulfreude als latente Variable spezifiziert wurde, ein nur bedingt gutes Ergebnis erzielte (vgl. Kap. 6), sodass auch hier eine Ungenauigkeit der Messung von Schulfreude ihren Niederschlag finden könnte.

Aus einer inhaltlichen Perspektive ließen sich ferner zwei Ansätze hervorheben, die in weiterführenden Analysen berücksichtigt werden: Schulfreude stellt – als Resultat des Schulbesuchs – möglicherweise eine relativ stabile Größe dar, wobei für die Erklärung ihrer Entwicklung ein komplexeres Bedingungsgefüge herangezogen werden muss als hier vorgesehen. Aus diesem Grund widmet sich Kapitel 21 der Frage nach Mediationsprozessen bei der Erklärung von Schulfreude. Ferner ist anzunehmen, dass die Untersuchung von Schulfreude nicht allein variablenzentriert, sondern personen- bzw. gruppenzentriert erfolgen sollte, um einen differenzierten Blick auf ihre latenten Ausprägungen zu erhalten. Dieser Fragestellung widmet sich das nachfolgende Kapitel 18 mit typologischen Analysen zur Schulfreude.

18 Typologische Analysen zu Schulnoten und zur Schulfreude

Als unmittelbare Erträge des Schulbesuchs fokussieren wir mit unserem Rahmenmodell auf schulische Leistungen der Schüler/innen in Form von Schulnoten sowie auf eine generelle positive Einstellung zum Schulbesuch, operationalisiert über die Schulfreude. Beide Ertragsformen – Schulnoten und Schulfreude – können als Indikatoren für das Ausmaß gelingender Bewältigung schulischer Anforderungen gewertet und interpretiert werden (vgl. Fend, 2003). Dieses Kapitel widmet sich daher einer näheren Betrachtung des Verhältnisses beider Indikatoren zueinander. Während im vorhergehenden Kapitel 17 Strukturanalysen berichtet wurden, die Aufschluss über mögliche kausale Zusammenhänge zwischen Schulnoten und Schulfreude sowie weiteren Variablen geben, soll in diesem Kapitel mithilfe von *Latent-Class-Analysen* ein personenzentrierter Zugang verfolgt werden. Ferner werden Prädiktoren (Klassenklima) und Mediatoren (Ich-Stärke und Leistungsvertrauen) auf Schulnoten und Schulfreude bezogen und Ergebnisse aus Zusammenhangsanalysen berichtet.

18.1 Schulnoten

Das AIDA-Rahmenmodell enthält als zentralen Ertrag schulischer Sozialisation die Schulleistung, erfasst über die Schulnoten der Schüler/innen. In unserer Studie wurden die Noten den Schulakten entnommen, sodass sie – im Gegensatz zu vielen anderen Studien – nicht auf der Selbstangabe der Heranwachsenden beruhen.

Im Folgenden sollen Schüler/innen anhand ihrer Schulnoten am Ende der Jahrgangsstufe 9 betrachtet werden. Wir gehen davon aus, dass sich zu diesem Zeitpunkt – nach knapp dreijähriger Schulkarriere in der Sekundarstufe I – Gruppen von Schüler/innen unterscheiden lassen, die einerseits unterschiedlich gute Noten besitzen, andererseits unterschiedliche, nach Domänen differenzierte Notenprofile aufweisen. Mithilfe solcher Gruppierungen sollen anschließend im Zusammenhang mit weiteren Variablen differenzierte Aussagen zu schulischen Entwicklungsverläufen getroffen werden.

18.1.1 Methode

In die typologischen Analysen wurden die Schulnoten der 9. Jahrgangsstufe im sprachlichen Bereich (Deutsch mündlich, Deutsch schriftlich, Englisch mündlich, Englisch schriftlich) und die Schulnoten der 9. Jahrgangsstufe in den drei mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern Mathematik, Physik, Chemie einbezogen. Für 3110 Schüler/innen liegen hinreichend vollständige (d.h. keine fehlenden) Werte vor, sodass die folgenden Analysen sich auf diese Gruppe beziehen. Mit dem Softwarepaket Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2006) wurden mehrere *Latent-Class-Analysen* (LCA) für

ordinale Daten über die sieben Schulnoten berechnet, die sich in der Anzahl der spezifizierten Klassen (1- bis 7-Klassenlösung) unterscheiden. Bei LCA handelt es sich um ein probabilistisches Verfahren zur Kategorisierung von Personen oder Objekten in qualitative latente Klassen (vgl. z.B. Rost, 1996). Mit Hilfe des BIC-Index (*Bayesian Information Criterion*), ein Fit-Maß, das bei dieser Art der Datenanalysen empfohlen wird (Rost, 1996) und sich in Simulationsstudien als das optimale Informationsmaß erwiesen hat (Nylund, Asparouhov & Muthén, 2007), können Modelle mit unterschiedlichen Anzahlen von spezifizierten Klassen verglichen werden, wobei jeweils das Modell mit dem kleineren BIC-Wert besser auf die Daten passt. Bei der Verwendung großer Stichproben eignet sich das AIC (*Akaike's Information Criterion*) nicht, da dieser Index keine Adjustierung für die Größe der Stichprobe besitzt. Dagegen sind sowohl der BIC als auch der adjustierte BIC geeignet, bei sehr großen Stichproben die richtige Klassenlösung zu identifizieren (vgl. dazu detailliert Nylund et al., 2007). Die Validität von Schulnoten kann innerhalb von Schulklassen höher als zwischen Schulklassen sein, insbesondere zwischen Schulklassen unterschiedlicher Schulformen. Daher wird die Analyseoption in Mplus TYPE = COMPLEX eingesetzt, um die Stratifizierung durch schulorganisatorische Größen zu berücksichtigen (Asparouhov, 2005; Muthén & Muthén, 2008).

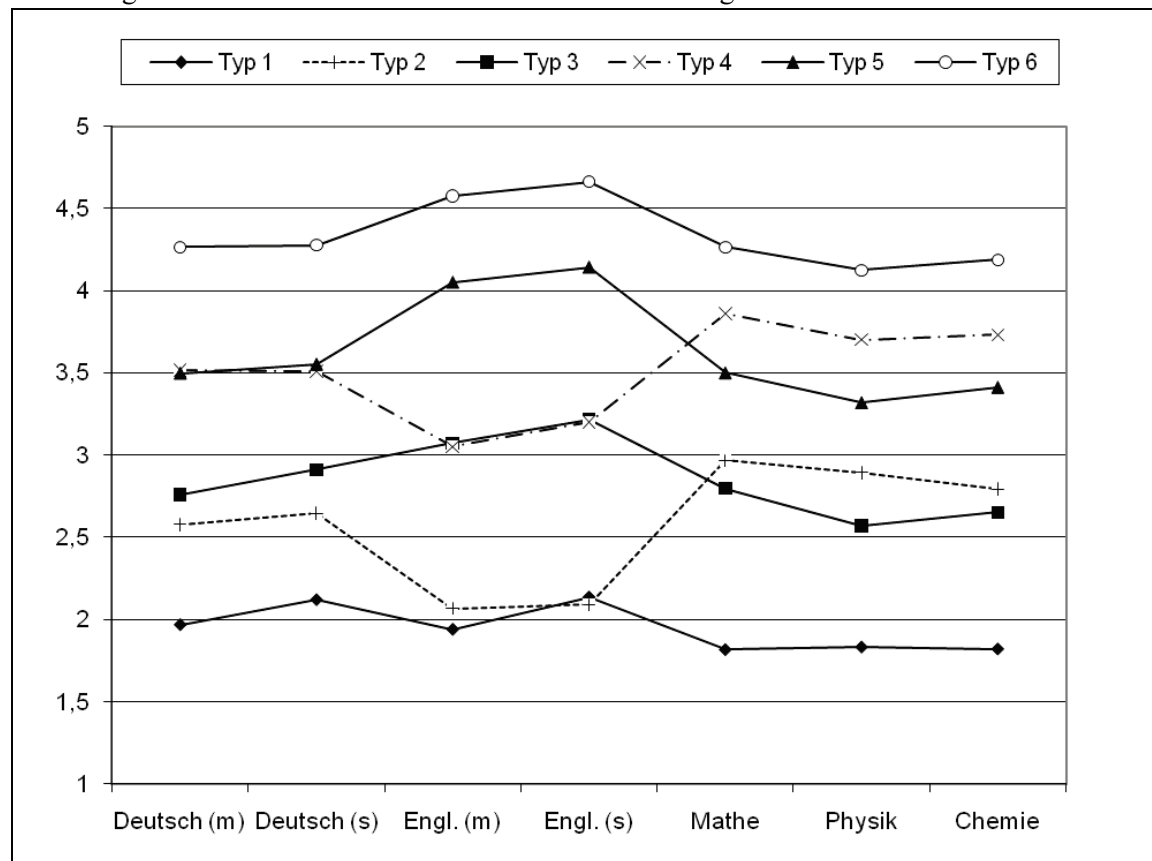
18.1.2 Ergebnisse der *Latent-Class*-Analysen

Tabelle 18.1 enthält die Ergebnisse der LCA für die berechneten Modelle mit unterschiedlich vielen (bis zu sieben) spezifizierten Klassen. Sowohl das BIC als auch das adjustierte BIC verweisen auf die 6-Klassen-Lösung als das vergleichsweise beste Modell. Eine Überprüfung der Schwellenparameter der sechs Klassen (ohne Abb.) verdeutlicht, dass in allen sechs Klassen die Schwellen der einbezogenen sieben Items erwartungskonform geordnet sind. Somit enthält diese Lösung keine Klasse, die von der angenommenen Ordnung abweicht (vgl. Rost & Georg, 1991). Auch weisen in allen sechs Klassen die jeweiligen Wahrscheinlichkeitsverteilungen der ordinalen Schulnotenvariablen Unimodalität auf (ohne Abb.), sodass Verträglichkeit mit der Annahme ordinaler Kategorien gegeben ist (vgl. Rost, 1996). Die 6-Klassen-Lösung kann somit akzeptiert werden.

Tabelle 18.1: Ergebnisse der *Latent-Class-Analysen* zu Schulnoten für die 1- bis 7-Klassenlösung (beste Lösung ist fett markiert)

Modell	Loglikelihood	Parameter	BIC	Adjustiertes BIC	AIC
1-Klassen-Lösung	-29438.521	35	59158.525	59047.315	58947.042
2-Klassen-Lösung	-26708.339	71	53987.686	53762.090	53558.678
3-Klassen-Lösung	-26041.146	107	52942.827	52602.844	52296.293
4-Klassen-Lösung	-25685.437	143	52520.934	52066.564	51656.874
5-Klassen-Lösung	-25454.131	179	52347.848	51779.092	51266.263
6-Klassen-Lösung	-25220.529	215	52170.168	51487.025	50871.057
7-Klassen-Lösung	-25152.458	251	52323.552	51526.022	50806.915

Abbildung 18.1: Die latenten Profile der 6-Klassen-Lösung zu Schulnoten



In Abbildung 18.1 sind die Profile der Erwartungswerte der 6-Klassen-Lösung – nachfolgend der Einfachheit halber als Typ 1 bis 6 bezeichnet – dargestellt. Die Typen 1, 3, 5 und 6 (jeweils durchgezogene Linie) weisen keine Überschneidungen auf. Sie stellen also geordnete Klassen dar. Auch die beiden Typen 2 und 4 (jeweils unterbrochene Linie) stellen – für sich genommen bzw. sogar zusammen mit Typ 6 – ebenfalls geordnete Klassen dar. Die Überschneidungen der latenten Profile zeigen sich in zweierlei Hinsicht: Einerseits gibt es Unterschiede im Fach Englisch, da für Typ 2 (Typ 4) ähnliche Werte zu

erwarten sind wie für Typ 1 (Typ 3). Andererseits sind für Typ 3 und für Typ 5 bessere Werte in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu erwarten als für Typ 2 und 4, für die dagegen im sprachlichen Bereich bessere Leistungen zu erwarten sind. Die 6-Klassen-Lösung unterscheidet also zwei Extremgruppen (Typ 1 und Typ 6), welche mit jeweils rund zehn Prozent (vgl. Tab. 18.2) auch am schwächsten vertreten sind, während im mittleren Bereich schulischer Leistung zwei breite Leistungsniveaus (Typ 2 und 3, Typ 4 und 5, jeweils rund 40%, vgl. Tab. 18.2) vorhanden sind, deren Leistungsprofile wiederum nach Domänen differenziert werden können (Typ 2 und 4, Typ 3 und 5). Demnach umschreiben wir die Typen 1 bis 6 wie folgt:

- Typ 1: Generell Leistungsstarke (Noten im Bereich „Gut“)
- Typ 2: Leistungsstarke im sprachlichen Bereich (speziell in Englisch)
- Typ 3: Leistungsstarke im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich
- Typ 4: Leistungsschwache im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich
- Typ 5: Leistungsschwache im sprachlichen Bereich (speziell in Englisch)
- Typ 6: Generell Leistungsschwache (Noten im Bereich 4 und schlechter).

Tabelle 18.2: Erwartungswerte und Gruppengröße der sechs Schulnoten-Typen

Typ	1	2	3	4	5	6
Anzahl Schüler/innen	250	367	811	668	700	314
Prozent	8.0%	11.8%	26.1%	21.5%	22.5%	10.1%
Deutsch (m)	1.97	2.58	2.76	3.52	3.50	4.26
Deutsch (s)	2.12	2.65	2.91	3.51	3.55	4.28
Englisch (m)	1.94	2.07	3.07	3.05	4.05	4.58
Englisch (s)	2.14	2.09	3.22	3.20	4.14	4.66
Mathematik	1.82	2.97	2.80	3.86	3.50	4.26
Physik	1.83	2.89	2.57	3.70	3.32	4.12
Chemie	1.82	2.79	2.65	3.73	3.41	4.19

Anmerkung: m – mündlich, s – schriftlich

18.1.3 Zusammensetzung der sechs Schulnoten-Typen

Im Folgenden sollen die wesentlichen Merkmale der sechs mithilfe der LCA gebildeten Typen beschrieben werden. Tabelle 18.3 enthält die Angaben zur Zusammensetzung der sechs Typen nach Geschlecht, Schulform, Stadthälfte (Ost-/West-Berlin) und Bildungs- und Berufsstatus der Eltern. Männliche und weibliche Jugendliche sind nicht gleichermaßen in den sechs Typen vertreten ($\chi^2 = 104.18$, $df = 5$, $p(2\text{-seitig}) < .001$). In den ersten beiden Typen (Typ 1 und 2) sind Schülerinnen, in den letzten beiden Typen (Typ 5 und 6) sind Schüler stärker vertreten. Auch die Schüler/innen unterschiedlicher Schul-

formen verteilen sich nicht gleichmäßig auf die sechs Typen ($\chi^2 = 118.50$, $df = 15$, $p(2\text{-seitig}) < .001$). Insbesondere im ersten Typ sind Gymnasiast/inn/en häufiger vertreten als die Schüler/innen der anderen Schulformen, während sie im sechsten Typ erheblich weniger stark vertreten sind. Schüler/innen mit Schulstandort Ost- bzw. West-Berlin sind ebenfalls nicht gleichermaßen in den sechs Typen vertreten ($\chi^2 = 81.76$, $df = 5$, $p(2\text{-seitig}) < .001$). In den ersten drei Typen (Typ 1 bis 3) sind Schüler/innen mit Schulstandort Ost-Berlin, in den letzten drei Typen (Typ 4 bis 6) Schüler/innen mit Schulstandort West-Berlin stärker vertreten.

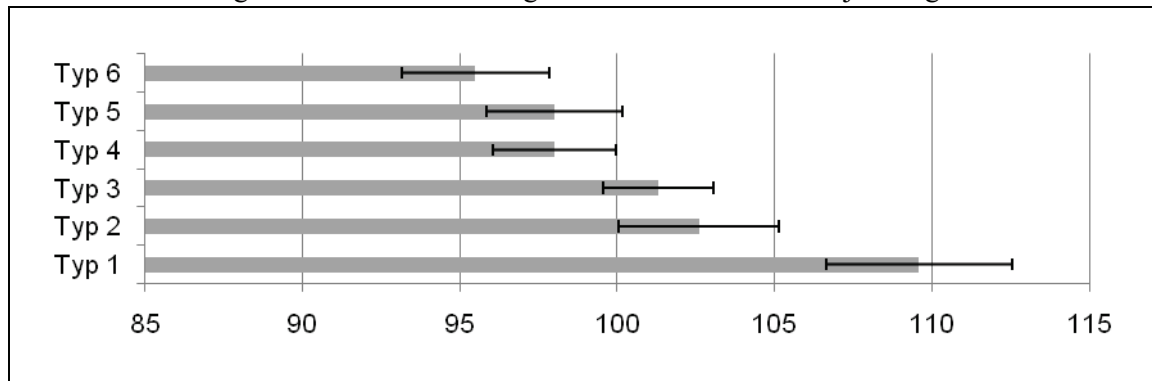
Tabelle 18.3: Zusammensetzung der sechs Typen nach Geschlecht, Schulform, Schulstandort und Bildungs- und Berufsstatus der Eltern

Typ	1	2	3	4	5	6	Gesamt
Anzahl Schüler/innen	250	367	811	668	700	314	3110
Prozent	8.0	11.8	26.1	21.5	22.5	10.1	100.0
Geschlecht							
männlich	88	110	398	316	390	193	1495
	5.9%	7.4%	26.6%	21.1%	26.1%	12.9%	100.0%
weiblich	162	257	413	352	310	121	1615
	10.0%	15.9%	25.6%	21.8%	19.2%	7.5%	100.0%
Schulform							
Gymnasium	160	189	397	284	262	87	1379
	11.6%	13.7%	28.8%	20.6%	19.0%	6.3%	100.0%
Realschule	50	95	199	213	208	120	885
	5.6%	10.7%	22.5%	24.1%	23.5%	13.6%	100.0%
Hauptschule	7	29	53	41	61	35	226
	3.1%	12.8%	23.5%	18.1%	27.0%	15.5%	100.0%
Gesamtschule	33	54	162	130	169	72	620
	5.3%	8.7%	26.1%	21.0%	27.3%	11.6%	100.0%
Schulstandort							
Ost-Berlin	171	236	536	343	367	141	1794
	9.5%	13.2%	29.9%	19.1%	20.5%	7.9%	100.0%
West-Berlin	79	131	275	325	333	173	1316
	6.0%	10.0%	20.9%	24.7%	25.3%	13.1%	100.0%
BBS Eltern							
Mittelwert	109.6	102.6	101.3	98.0	98.0	95.5	99.7
Standardfehler	1.5	1.3	0.9	1.0	1.1	1.2	0.7
Standardabweichung	19.5	19.9	19.2	18.6	19.4	19.1	19.5

Hinsichtlich des Bildungs- und Berufsstatus der Eltern unterscheiden sich die sechs Typen bedeutsam. Je höher die erwartete Schulleistung eines Typs ist, desto höher ist auch der mittlere Bildungs- und Berufsstatus der Eltern. Dies trifft in besonderem Maße auf die beiden Extremtypen (Typ 1 und Typ 6) zu, wie anhand der Mittelwerte und Standardfehler in Tabelle 18.3 abgelesen werden kann bzw. die Abbildung 18.2 illus-

triert. Der Unterschied zwischen den beiden Extremgruppen beträgt mit 14 Punkten rund zwei Drittel einer Standardabweichung im BBS, was als großer Unterschied interpretiert werden kann.

Abbildung 18.2: Mittlerer Bildungs- und Berufsstatus der Schüler/innen mit unterschiedlich guten Noten sowie 95%iges Konfidenzintervall des jeweiligen Mittelwerts



18.1.4 Validierung der typologischen Analyse

In einem nächsten Schritt soll es darum gehen, die erstellte Typologie von Jugendlichen mit unterschiedlich guten Schulnoten anhand bestimmter Annahmen, die wir mit unserem Rahmenmodell formuliert haben, zu validieren. Dies geschieht zunächst für sämtliche in die Typologie einbezogene Schüler/innen, d.h. anhand Querschnittsanalysen zum Messzeitpunkt in der 9. Jahrgangsstufe. Anschließend werden jene Schüler/innen in den Blick genommen, die auch an den vorhergehenden beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben, um die Typologie anhand längsschnittlicher Analysen zu validieren.

Validierung für die 9. Jahrgangsstufe

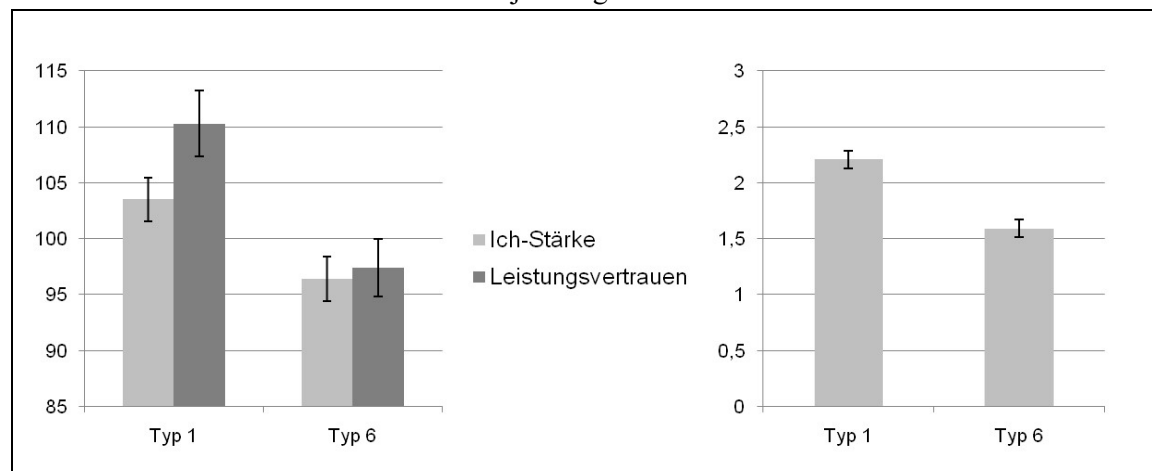
Entsprechend unserer theoretischen Annahmen erwarten wir für Typ 1 höhere Ausprägungen in den Maßen der Ich-Stärke, des Leistungsvertrauens und der Schulfreude als für Typ 6, während die mittleren Typen 2, 3, 4 und 5 in diesen drei Bereichen Werte zwischen den beiden Extremgruppen aufweisen sollten. Tabelle 18.4 enthält die Ergebnisse der entsprechenden Mittelwertvergleiche.

Tabelle 18.4: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Ich-Stärke, des Leistungsvertrauens und der Schulfreude, gegliedert nach Schulnoten-Typ (9. Klasse)

Typ	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen			Schulfreude		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	103.5	1.0	16.6	110.3	1.5	21.6	2.21	.04	.56
2	100.8	0.9	17.0	102.8	1.2	18.0	1.99	.04	.70
3	100.1	0.7	16.2	101.7	0.8	17.8	1.93	.03	.68
4	97.6	0.7	17.1	98.2	0.9	18.1	1.82	.03	.68
5	97.5	0.7	16.8	99.9	0.9	19.0	1.79	.03	.73
6	96.4	1.0	16.4	97.4	1.3	21.2	1.59	.04	.74
Gesamt	99.0	0.4	16.8	101.0	0.5	19.1	1.87	.02	.70

Die Unterschiede sind erwartungskonform: Die Schüler/innen mit unterschiedlicher Typenzugehörigkeit unterscheiden sich zumindest geringfügig in der Ich-Stärke ($\eta^2 = .014$) sowie im Leistungsvertrauen ($\eta^2 = .029$). Ebenfalls zeigt sich ein Unterschied mit praktischer Bedeutsamkeit in der Schulfreude ($\eta^2 = .043$). Besonders deutlich treten die Unterschiede nach Schulnotentyp bei den beiden Extremgruppen hervor, wie Abbildung 18.3 illustriert.

Abbildung 18.3: Mittelwerte in der Ich-Stärke, im Leistungsvertrauen (linke Grafik) und in der Schulfreude (rechte Grafik) von generell leistungsstarken Schüler/innen (Typ 1) und generell leistungsschwachen Schüler/innen (Typ 6) sowie 95%iges Konfidenzintervall des jeweiligen Mittelwertes.



Validierung im Längsschnitt

Betrachtet man die Zugehörigkeit eines Schülers bzw. einer Schülerin zu einer der gebildeten Typen als ein Resultat des etwa dreijährigen Besuchs der Sekundarstufe I, so ist es von Interesse, Entwicklungsverläufe dieser Schülergruppen über die drei Messzeitpunkte in den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 in den Blick zu nehmen. Für dieses Anliegen wird im

Folgenden die Panelstichprobe über die drei Messzeitpunkte verwendet. Die beiden Abbildungen 18.4 und 18.5 enthalten die Schulnotenmittelwerte der sechs Typen im sprachlichen (Abb. 18.4) und mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (Abb. 18.5). Auffällig ist die geringe Veränderung in den Mittelwerten.

Abbildung 18.4: Die Entwicklung der Noten im sprachlichen Bereich

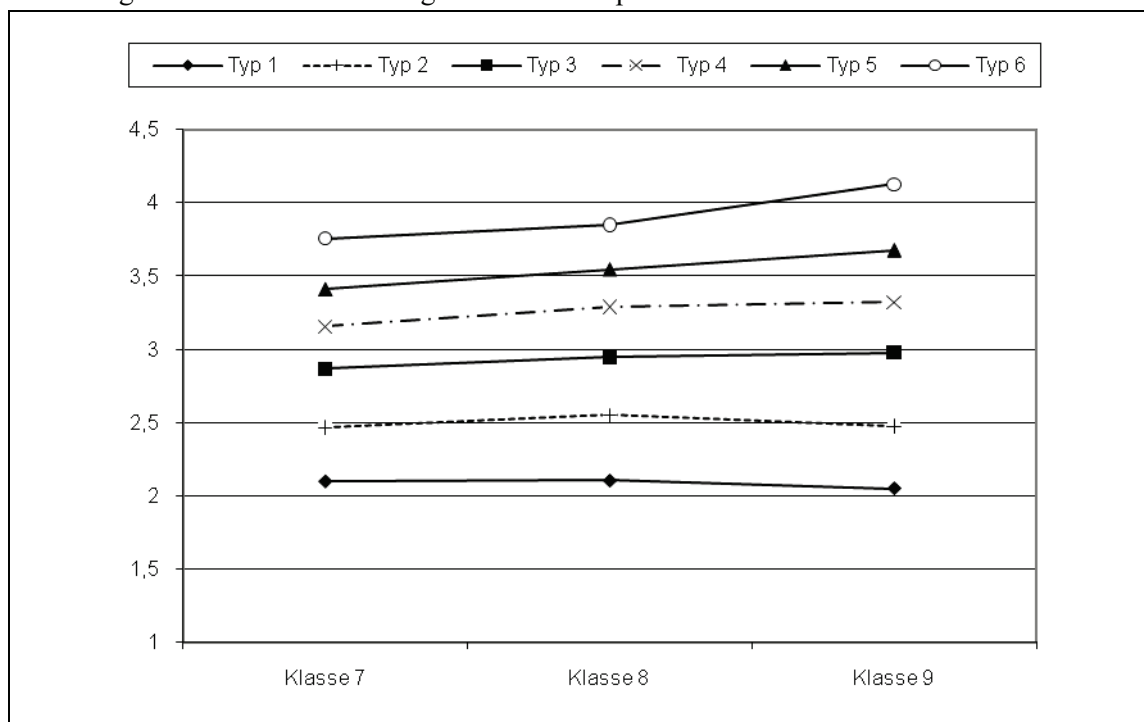
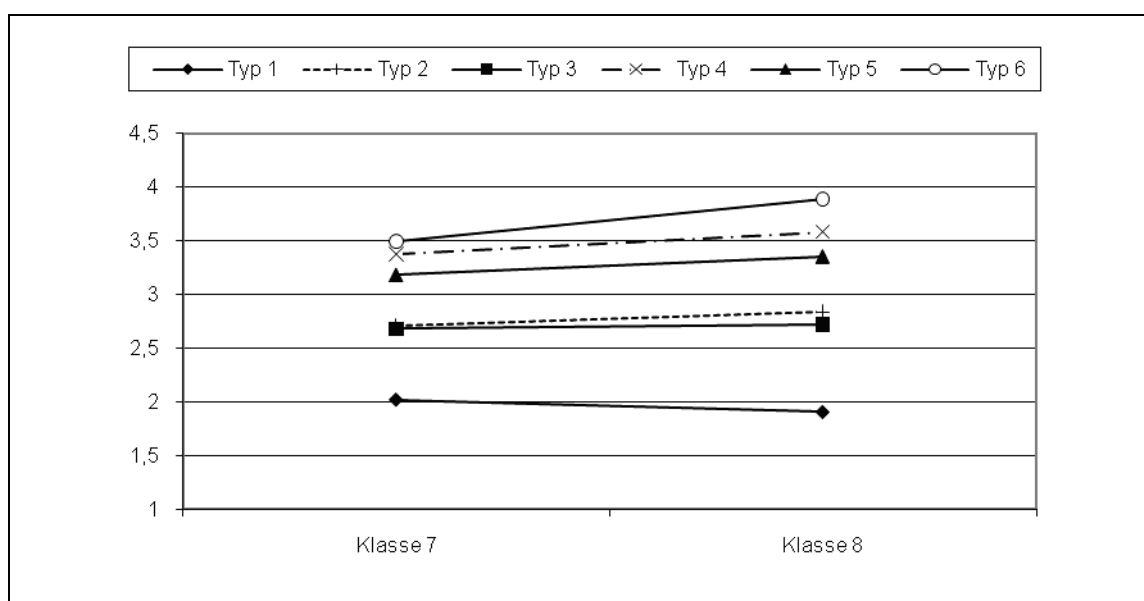


Abbildung 18.5: Die Entwicklung der Noten im mathematisch-naturwiss. Bereich



Die für die 9. Jahrgangsstufe erstellte Gruppierung der Schüler/innen lässt sich somit auch auf die beiden anderen Messzeitpunkte übertragen. Im Folgenden wird nun in Regressionsanalysen geprüft, inwieweit die Zugehörigkeit zu einer der Typen die Entwicklung der Ich-Stärke, des Leistungsvertrauens sowie der Schulfreude beeinflusst. Der Einfachheit halber werden dazu die Typen 2 und 3 sowie die Typen 4 und 5 zu jeweils einem Typ zusammengefasst. Die Mehrebenenanalysen zur Ich-Stärke und zum Leistungsvertrauen in Kapitel 12 haben verdeutlicht, dass die Zwischen-Varianz auf Schulklassenebene sehr gering ist, sodass es an dieser Stelle legitim erscheint, von der hierarchischen Datenstruktur (Schüler in Klassen in Schulen) zu abstrahieren und Ein-Ebenen-Regressionsmodelle zu berechnen.

Tabelle 18.5 enthält die Ergebnisse der Regressionsanalysen. Um Veränderungseffekte zu modellieren, wurde in jede Regressionsgleichung die Kriteriumsvariable des vorhergehenden Messzeitpunktes mit einbezogen. Effekte, die darüber hinaus statistisch signifikant werden, können dann als Veränderungseffekte auf die jeweilige abhängige Variable interpretiert werden. Die Zugehörigkeit zu einer der Typen scheint, wie die beiden Modelle zur Ich-Stärke verdeutlichen, keinen Einfluss auf die Veränderung der Ich-Stärke auszuüben. Dagegen zeigen sich deutliche Effekte auf das Leistungsvertrauen und die Schulfreude. Die Prädiktoren der Typzugehörigkeit fallen jeweils positiv aus, d.h. mit höherer Typzugehörigkeit entwickeln die Schüler/innen ein stärkeres Leistungsvertrauen und eine höhere Schulfreude im Verlauf der Sekundarstufe I. Beim Leistungsvertrauen ist darüber hinaus bemerkenswert, dass mit der Zugehörigkeit zu einem Typ der besseren Schulnoten auch der Effekt auf die Veränderung des Leistungsvertrauens größer ist bzw. überhaupt erst auftritt: Schüler/innen, die dem ersten Typ angehören, entwickeln auch in höchstem Maße Leistungsvertrauen. Dies gilt insbesondere für die Veränderung des Leistungsvertrauens von der 7. zur 8. Jahrgangsstufe ($\beta = .20$, $p < .001$). Schüler/innen hingegen, die dem Typ 4 oder 5 angehören, also lediglich in einem Fächerbereich (sprachlich oder mathematisch-naturwissenschaftlich) leistungsschwach sind, unterscheiden sich nicht in ihrer Entwicklung im Leistungsvertrauen von jenen Schüler/innen, die generell leistungsschwach sind (d.h. dem Typ 6 angehören, der in diesen Regressionsanalysen als Referenzgruppe verwendet wird).

Tabelle 18.5: Regression der Ich-Stärke, des Leistungsvertrauens und der Schulfreude auf vorherige Werte sowie Typzugehörigkeit, Schulform, Geschlecht und BBS der Eltern

	Ich-Stärke		Leistungsvertrauen		Schulfreude
	Klasse 8	Klasse 9	Klasse 8	Klasse 9	Klasse 9
	β	β	β	β	β
AV zum vorherigen Messzeitpunkt	.48***	.59***	.45***	.60***	.54***
BBS Eltern	-.02	-.02	-.02	.01	.02
Geschlecht	-.18***	-.10***	-.16***	-.08***	.01
Typ 1	.06	.05	.20***	.12***	.15***
Typ 23	.01	.06	.11*	.08*	.18***
Typ 45	-.06	.03	.02	.03	.14***
Gymnasium	.11**	.02	-.09**	-.12***	.00
Realschule	.10**	.03	-.03	-.04	.06
Hauptschule	.04	.02	.02	.01	.06*
R^2	.31	.40	.29	.44	.32

Anmerkungen: AV – Abhängige Variable, BBS –Bildungs- und Berufsstatus der Eltern, β – standardisierter Regressionskoeffizient, R^2 – aufgeklärte Varianz der AV im Modell.

Die Ergebnisse dieser Regressionsanalysen wie auch die über die Messzeitpunkte hinweg auseinander gehenden Notendifferenzen (s. Abb. 18.4 und 18.5) erwecken den Eindruck, dass sich – nur in Bezug auf die Schulnoten und das Leistungsvertrauen, nicht aber auf die Ich-Stärke oder die Schulfreude – eine Art Matthäus-Effekt („Wer hat, dem wird gegeben“) abzeichnet, denn es sind vor allem die Schüler/innen mit guten Noten, die sich im Verlauf der Sekundarstufe I tendenziell verbessern und dabei am ehesten ein hohes Maß an Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit entwickeln.

18.2 Schulfreude

Die im vorherigen Kapitel 17 dargelegte quer- und längsschnittliche Überprüfung der Beziehung zwischen der Schulfreude der Heranwachsenden und ihren sozialen Stützsyste-men sowie ihrem Leistungsvertrauen hat verdeutlicht, dass zwar lineare Zusammenhangsmuster zu verzeichnen sind, jedoch lineare Kausalbeziehungen nicht abgebildet werden können. Dies nehmen wir zum Anlass, nicht nur variablenzentriert die Schulfreude und weitere Komponenten unseres Rahmenmodells zu berücksichtigen, sondern auch

personenzentriert die Schulfreude als Ertrag schulischer Sozialisation in den Blick zu nehmen.

18.2.1 Ergebnisse von *Latent-Class*-Analysen

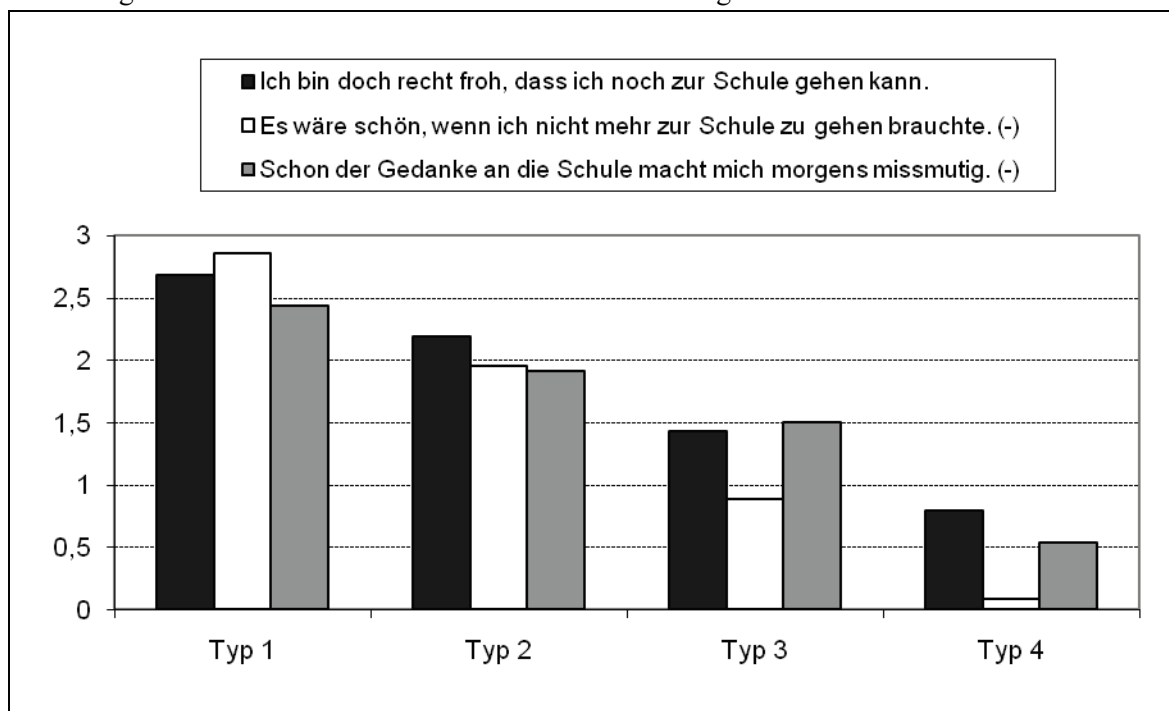
Analog zur Gruppenbildung von Schüler/inne/n anhand ihrer Schulnoten im vorherigen Unterkapitel 18.1 bilden wir im Folgenden auch anhand der Schulfreude verschiedene Gruppen von Schüler/inne/n, die dieser in unterschiedlichem Maße zustimmen. Die Ergebnisse entsprechender *Latent-Class*-Analysen für die berechneten Modelle zur Schulfreude mit unterschiedlich vielen spezifizierten Klassen sind in Tabelle 18.6 aufgeführt. Die Informationskriterien BIC, adjustierter BIC und AIC verweisen gemeinsam auf die 4-Klassen-Lösung als das vergleichsweise beste Modell (vgl. 18.1.1 zum methodischen Vorgehen). Da die Schwellen der einbezogenen drei Items erwartungskonform geordnet sind und die Wahrscheinlichkeitsverteilungen der Items Unimodalität aufweisen, legen wir unserer Typologie zur Schulfreude somit diese 4-Klassen-Lösung zugrunde.

Tabelle 18.6: Ergebnisse der *Latent-Class*-Analysen zur Schulfreude für die 1- bis 5-Klassenlösung (beste Lösung ist fett markiert)

Modell	<i>Loglikelihood</i>	Parameter	BIC	Adjustiertes BIC	AIC
1-Klassen-Lösung	-12281.037	9	24635.044	24606.447	24580.075
2-Klassen-Lösung	-11452.255	19	23058.556	22998.185	22942.510
3-Klassen-Lösung	-11105.652	29	22446.427	22354.281	22269.303
4-Klassen-Lösung	-11007.217	39	22330.636	22206.715	22092.435
5-Klassen-Lösung	-10999.271	49	22395.820	22240.125	22096.542

Abbildung 18.6 enthält eine Darstellung der Profile der Erwartungswerte der 4-Klassen-Lösung, die wir nachfolgend wiederum als Typen bezeichnen.

Abbildung 18.6: Die latenten Profile der 4-Klassen-Lösung zur Schulfreude.



Anmerkung: Bedeutung der Skala: trifft überhaupt nicht zu (0), trifft eher nicht zu (1), trifft eher zu (2), trifft voll und ganz zu (3).

Die vier gebildeten Typen weisen keine Überschneidungen auf und stellen somit geordnete Klassen dar. Wir unterscheiden mit diesen Ergebnissen:

- Typ 1: hohe Schulfreude
- Typ 2: mittlere Schulfreude
- Typ 3: geringe Schulfreude
- Typ 4: Schulverdrossenheit.

Während die Schulverdrossenen mit 6.0 Prozent relativ schwach vertreten sind, überwiegen die Jugendlichen mit mittlerer Schulfreude mit knapp 40 Prozent (s. Tab. 18.7).

Tabelle 18.7: Erwartungswerte und Gruppengröße der vier Typen

Typ	1	2	3	4
Anzahl Schüler/innen	899	1228	994	199
Prozent	27.1%	37.0%	29.9%	6.0%
Ich bin doch recht froh, dass ich noch zur Schule gehen kann.	2.68	2.18	1.42	0.79
Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule zu gehen brauchte. (-)	2.85	1.95	0.88	0.09
Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens misstrutig. (-)	2.44	1.91	1.50	0.53

18.2.2 Zusammensetzung der vier Typen

Welche Hintergrundmerkmale weisen die Schüler/innen der einzelnen so gebildeten Typen mit unterschiedlich ausgeprägter Schulfreude auf? Im Folgenden sollen die wesentlichen Merkmale der vier Typen beschrieben werden. Tabelle 18.8 enthält dazu einige Angaben.

Tabelle 18.8: Zusammensetzung der vier Typen zur Schulfreude nach Geschlecht, Schulform, Schulstandort und Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)

Typ	1	2	3	4	Gesamt
Anzahl Schüler/innen	899	1228	994	199	3320
Prozent	27.1%	37.0%	29.9%	6.0%	100.0
Geschlecht					
männlich	403	535	524	122	1584
	25.4%	33.8%	33.1%	7.7%	100.0%
weiblich	496	693	470	77	1736
	28.6%	39.9%	27.1%	4.4%	100.0%
Schulform					
Gymnasium	413	583	402	67	1465
	28.2%	39.8%	27.4%	4.6%	100.0%
Realschule	245	343	301	67	956
	25.6%	35.9%	31.5%	7.0%	100.0%
Hauptschule	85	82	80	22	269
	31.6%	30.5%	29.7%	8.2%	100.0%
Gesamtschule	156	220	211	43	630
	24.8%	34.9%	33.5%	6.8%	100.0%
Schulstandort					
Ost-Berlin	507	722	538	99	1866
	27.2%	38.7%	28.8%	5.3%	100.0%
West-Berlin	392	506	456	100	1454
	27.0%	34.8%	31.4%	6.9%	100.0%
BBS Eltern					
Mittelwert	100.4	101.5	97.8	96.4	99.7
Standardfehler	1.0	0.9	0.8	1.7	0.7
Standardabweichung	20.0	19.7	18.5	21.5	19.5

Weibliche und männliche Jugendliche sind nicht gleichmäßig in den vier Typen vertreten ($\chi^2 = 36.18$, $df = 3$, $p(2\text{-seitig}) < .001$). Schülerinnen finden sich häufiger unter den beiden ersten Typen mit mittlerer und hoher Schulfreude, Schüler finden sich häufiger unter den letzten beiden Typen der Schulverdrossenen und gering Schulfreudigen. Dies korrespondiert mit unseren bisherigen Ergebnissen. Auch die Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen verteilen sich nicht gleichmäßig auf die vier Typen ($\chi^2 = 27.86$, $df = 9$, $p(2\text{-seitig}) < .01$). Es findet sich eine Verteilung der Gymnasiastinnen und Gymnasias-

ten zugunsten des Typs 2 und Typs 1, die unsere bisherigen Ergebnisse widerspiegelt. Bemerkenswert ist dabei, dass Hauptschüler/innen in beiden Extremtypen am stärksten vertreten sind (Schulverdrossene: knapp zehn Prozent, stark Schulfreudige: knapp ein Drittel). Hinsichtlich des Schulstandorts Ost- bzw. West-Berlin zeigt sich dagegen keine überzufällige Verteilung ($\chi^2 = 8.48$, $df = 2$, $p(2\text{-seitig}) = .037$). Hinsichtlich des Bildungs- und Berufsstatus der Eltern unterscheiden sich die vier Typen geringfügig ($F(3,3265) = 8.592$, $p < .001$, $\eta^2 = .008$). Je höher die Schulfreude eines Typs, desto höher ist auch der mittlere Bildungs- und Berufsstatus der Eltern.

Validierung für die 9. Jahrgangsstufe

Entsprechend unserer theoretischen Annahmen erwarten wir für Schüler/innen des Typs 4 (Schulverdrossene) niedrigere Ausprägungen in den Maßen der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens sowie schlechtere Schulnoten als für Typ 1 (mit hoher Schulfreude), während die mittleren Typen 2 und 3 (mit mittlerer bzw. geringer Schulfreude) in diesen drei Bereichen Werte zwischen den beiden Extremgruppen aufweisen sollten. Tabelle 18.9 enthält die Ergebnisse der entsprechenden Mittelwertvergleiche für die leistungsnahen Persönlichkeitsbereiche. Die Unterschiede entsprechen unseren Erwartungen: Die Schülergruppen mit unterschiedlich großer Schulfreude unterscheiden sich deutlich in der mittleren Ich-Stärke sowie im mittleren Leistungsvertrauen (Tab. 18.9). Die Mittelwerte unterscheiden sich signifikant mit geringer praktischer Bedeutsamkeit in einer dreifaktoriellen Varianzanalyse mit den Faktoren Schulfreudetyp, Schulform und Geschlecht (Ich-Stärke: $\eta^2 = .048$; Leistungsvertrauen: $\eta^2 = .033$). In Bezug auf die Schulnoten fallen entsprechende Mittelwertvergleiche dagegen weniger bedeutsam aus (sprachlicher Bereich: $\eta^2 = .004$; mathematisch-naturwissenschaftlicher Bereich: $\eta^2 = .006$).

Tabelle 18.9: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Ich-Stärke, des Leistungsvertrauens und Schulnoten, gegliedert nach Schulfreude-Typ (9. Klasse)

Typ	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen			Noten Sprachen			Noten Mathe/ Naturwiss.		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	104.5	0.6	17.6	107.5	0.8	20.8	3.09	.04	.75	3.02	.04	.75
2	98.3	0.5	15.5	99.6	0.6	16.8	3.15	.03	.73	3.07	.03	.74
3	96.5	0.5	15.3	97.8	0.7	17.4	3.26	.03	.70	3.20	.03	.71
4	89.8	1.6	20.6	96.5	1.9	24.1	3.46	.05	.68	3.35	.06	.73
Gesamt	99.0	0.4	16.8	101.0	0.5	19.1	3.19	.03	.73	3.11	.03	.74

Validierung im Längsschnitt

Um die längsschnittliche Entwicklung der Schüler/innen hinsichtlich ihrer Typzugehörigkeit zu berücksichtigen, verwendet wird die Panelstichprobe über die beiden Erhebungszeitpunkte in Klasse 8 und 9. Die Abbildung 18.7 enthält die Mittelwerte in der Schulfreude-Skala für die vier Gruppen. Im Gegensatz zur Entwicklung der Schulnoten

(vgl. Abb. 18.4 und 18.5) zeigen sich hier stark differenzielle Entwicklungen in der Schulfreude. Die Schulverdrossenen und gering Schulfreudigen (Typ 4 und 3) besaßen im Durchschnitt noch ein Schuljahr zuvor deutlich höhere Schulfreude, während die Jugendlichen mit starker Schulfreude (Typ 1) deutlich mehr Schulfreude berichten als ein Jahr zuvor. Dies stellt einen Schereneffekt dar: Die schulunlustigen Schüler/innen der 8. Jahrgangsstufe werden zur 9. Jahrgangsstufe noch unfroher, die Freudigen dagegen noch freudiger. Die Jugendlichen mit mittlerer Schulfreude (Typ 2) weisen hingegen keine substanzielle Veränderung auf (s. Tab. 18.10).

Abbildung 18.7: Die Entwicklung der Schulfreude

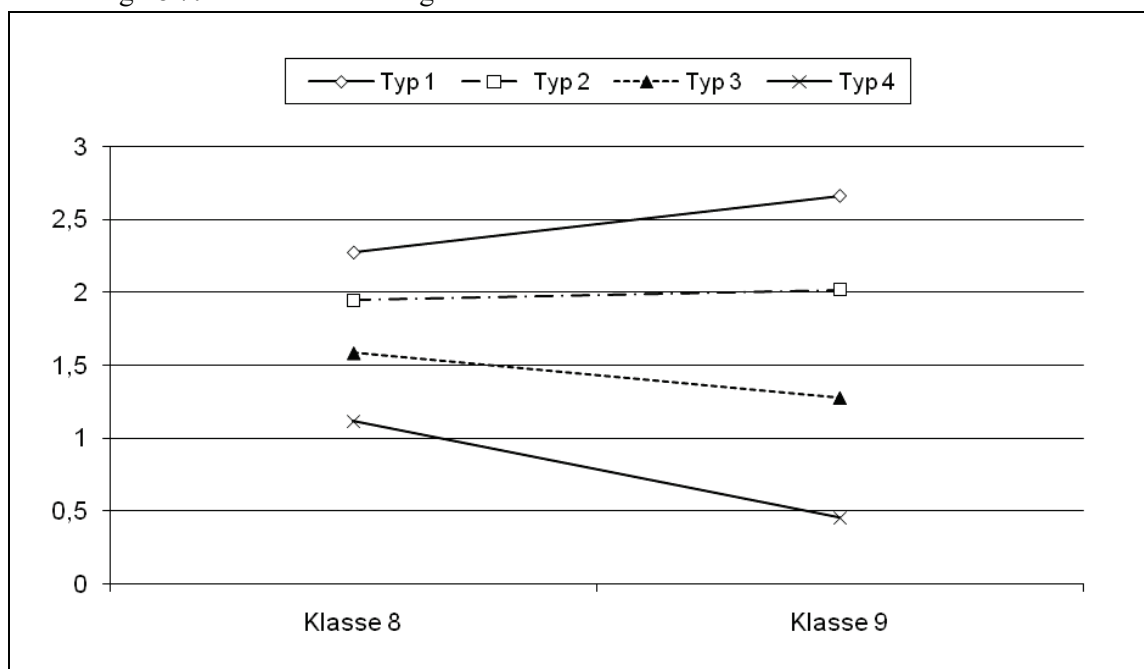


Tabelle 18.10: Veränderung der Schulfreude, gegliedert nach Typ

Typ	Klasse 8		Klasse 9		t	df	p	r	d
	M	SD	M	SD			(2-seitig)		
1	2.27	.60	2.66	.30	-16.93	646	.000	.33	.77
2	1.94	.57	2.01	.24	-3.73	870	.000	.23	.16
3	1.58	.66	1.28	.34	12.44	669	.000	.32	.56
4	1.11	.73	0.45	.39	9.99	133	.000	.17	1.11

18.3 Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Erträgen

18.3.1 Gruppenbildung

Die relativ niedrigen Interkorrelationen zwischen Schulnoten und Schulfreude, wie wir sie in Kapitel 17 berichtet haben (auf latenter Ebene zwischen $-.11$ und $-.20$; vgl. Tab. 17.4), lassen vermuten, dass sich die jeweiligen Maße verschiedener Erträge schulischer Sozialisation nicht zwangsläufig linear zueinander verhalten in dem Sinne, dass gute (schlechte) Schulnoten gleichzeitig mit viel (wenig) Freude am Schulbesuch verbunden sind. Vermutlich gibt es unter den Heranwachsenden auch Teilgruppen, die in unterschiedlichem Maße die schulischen Ziele in Form der Fachleistungen erreichen, sich aber in ihrer generalisierten Einstellung zur Schule nicht bedeutsam unterscheiden. Gleichwohl dürfte es Schüler/innen mit ähnlicher Schulleistung geben, deren Schulfreude jedoch erheblich variiert. Abbildung 18.8 verdeutlicht das Schema, welches als Grobeinteilung der Heranwachsenden in Teilgruppen denkbar ist: Der zunächst zu erwartende lineare Zusammenhang zwischen Schulfreude und Schulnoten wird dort mit den hellgrau markierten Kästchen (1, 3 und 5) der Matrix illustriert. Seitlich befinden sich weitere Zellen (2 und 4) zur Beschreibung von gegenläufigen Teilgruppen von Schüler/inne/n. Im Folgenden wollen wir diese Teilgruppen, die sich jenseits des zu erwartenden Zusammenhangs befinden, genauer in den Blick nehmen. Die unnummerierten Kästchen rechnen wir dabei der Einfachheit halber zum breiten Mittelfeld hinzu (in dem Fall zu Kästchen 3).

Abbildung 18.8: Schema zur Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen Schulnoten und Schulfreude

		Schulnoten		
		<i>gut</i>	<i>mittel</i>	<i>schlecht</i>
Schulfreude	<i>viel</i>	1		2
	<i>mittel</i>		3	
	<i>wenig</i>	4		5

Dazu gruppieren wir die Schüler/innen anhand ihrer Zugehörigkeit zu den empirisch ermittelten latenten Klassen der Schulnoten und der Schulfreude:

- Schüler/innen, die über viel Schulfreude berichten (Typ 1: hohe Schulfreude) und gute bzw. sehr gute Schulnoten aufweisen (Typ 1: Generell Leistungsstarke), rechnen wir zur Gruppe 1 („erfolgreiche Schulkarriere“),

- Schüler/innen, die über viel Schulfreude berichten (Typ 1: hohe Schulfreude) und schlechte Schulnoten haben (Typ 6: Generell Leistungsschwache), rechnen wir zur Gruppe 2 („erfolglos, aber schulfreudig“),
- Schüler/innen, die über keine oder nur etwas Schulfreude berichten (Typ 4: Schulverdrossene, Typ 3: gering Schulfreudige) und gute bzw. sehr gute Schulnoten aufweisen (Typ 1: Generell Leistungsstarke) rechnen wir zur Gruppe 4 („erfolgreich, aber schulverdrossen“) und
- Schüler/innen, die über keine oder nur etwas Schulfreude berichten (Typ 4: Schulverdrossene, Typ 3: gering Schulfreudige) und schlechte Schulnoten haben (Typ 6: Generell Leistungsschwache) rechnen wir zur Gruppe 5 („schwierige Schulkarriere“).

Alle restlichen Schüler/innen, die in den vorhergehenden *Latent-Class-Analysen* einbezogen wurden, ordnen wir dem breiten Mittelfeld (Gruppe 3) zu. Diese Bildung von Extremgruppen soll im Folgenden einen explorativen Vergleich erwartungskonformer Annahmen mit erwartungswidrigen Annahmen zum Zusammenhang zwischen Schulnoten und Schulfreude ermöglichen.

Tabelle 18.11 enthält die auf diese Weise gebildeten Schülergruppen. Mehr als zwei Drittel der Schüler/innen gehören dem breiten Mittelfeld an (70.9%). Sie haben durchschnittliche Schulnoten und eine mittlere Schulfreude. Schüler/innen mit „erfolgreicher Schulkarriere“, d.h. mit herausragenden Werten in beiden Bereichen schulischer Erträge – Schulnoten und Schulfreude – bilden lediglich eine Randgruppe (5%). Ihnen gegenüber stehen Schüler/innen, die sowohl schlechte Schulnoten als auch wenig Schulfreude aufweisen. Diese Gruppe von Schüler/innen mit „schwieriger Schulkarriere“ bilden immerhin knapp zehn Prozent der einbezogenen Schüler/innen. Die beiden Teilgruppen, die der allgemeinen Annahme, Schulnoten und Schulfreude gingen konsistent einher, zuwiderlaufen, stellen keine marginale Erscheinung dar: Zusammengefasst bilden sie immerhin 16.6 Prozent der einbezogenen Schüler/innen. Mit dieser Häufigkeitsverteilung der Jugendlichen in unserer Stichprobe lässt sich somit unsere Vorgehensweise, Teil- bzw. Extremgruppen in den Blick zu nehmen, rechtfertigen. Nachfolgend sollen nun diese Gruppen in Bezug auf exogene Faktoren (Klassenklima und außerschulische Stützsysteme) und die leistungsnahe Persönlichkeit betrachtet werden.

Tabelle 18.11: Einteilung der Schüler/innen in Gruppen nach Schulnoten und Schulfreude (9. Jahrgangsstufe, n = 3197)

Gruppe	Umschreibung	Zugehörigkeit Schulnoten-Typ	Zugehörigkeit Schulfreude-Typ	Anzahl	%
1	erfolgreiche Schulkarriere	1	1	164	5.1
2	erfolglos, aber schulfreudig	6	1	235	7.4
3	breites Mittelfeld	2, 3, 4, 5	2	2268	70.9
4	erfolgreich, aber schulverdrossen	1	4, 3	253	7.9
5	schwierige Schulkarriere	6	4, 3	277	8.7

18.3.2 Soziale Stützsysteme

Im Folgenden betrachten wir die schulischen und außerschulischen Stützsysteme der Jugendlichen, die unterschiedlichen Gruppen angehören.

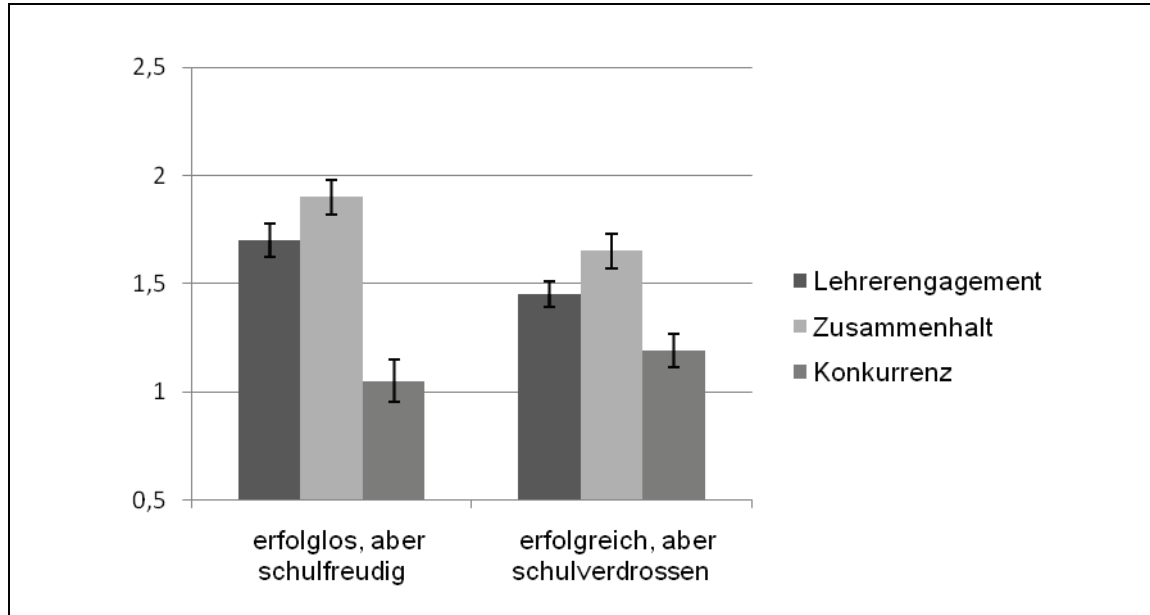
Klassenklima

Schüler/innen, die schlechte Noten haben, aber gern zur Schule gehen, berichten im Durchschnitt über relativ gute Beziehungen zu ihren Lehrkräften und Mitschüler/innen (vgl. Tab. 18.12 und Abb. 18.9). Schüler/innen hingegen, die gute Noten haben, aber ungern zur Schule gehen, schätzen ihre Lehrer/innen als vergleichsweise wenig pädagogisch engagiert und die Sozialbeziehungen zu ihren Mitschüler/innen als vergleichsweise negativ (insbesondere einen geringen Zusammenhalt; vgl. Abb. 18.9) ein.

Tabelle 18.12: Kennwerte der Merkmale des Klassenklimas

Typ	Umschreibung	Lehrerengagement			Zusammenhalt			Konkurrenz		
		M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	erfolgreiche Schulkarriere	1.60	.04	.50	1.77	.05	.59	1.16	.05	.58
2	erfolglos, aber schulfreudig	1.70	.04	.49	1.90	.04	.58	1.05	.05	.59
3	breites Mittelfeld	1.55	.02	.48	1.75	.02	.58	1.17	.02	.55
4	erfolgreich, aber schulverdrossen/	1.45	.03	.47	1.65	.04	.58	1.19	.04	.60
5	schwierige Schulkarriere	1.42	.03	.48	1.68	.04	.60	1.22	.04	.57

Abbildung 18.9: Profile (Mittelwerte und 95%iges Konfidenzintervall) in Merkmalen des Klassenklimas von erfolglosen, aber schulfreudigen (Typ 2) und erfolgreichen, aber schulverdrossenen (Typ 4) Schüler/innen

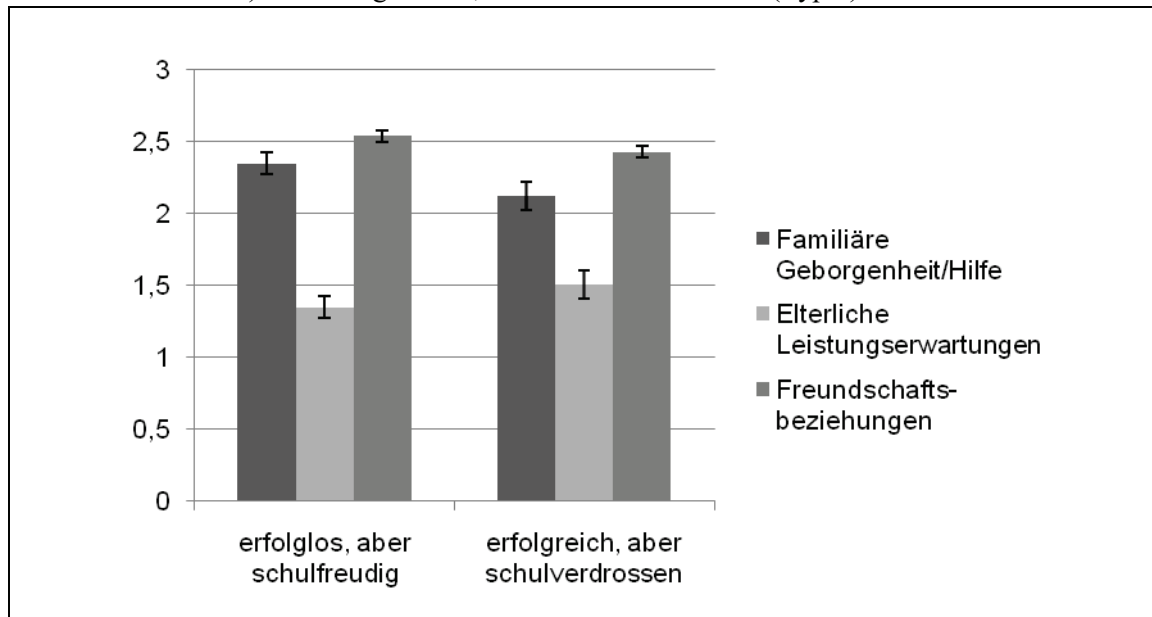


Einschränkend ist dabei allerdings zu berücksichtigen, dass die mittleren Ausprägungen (Tab. 18.12) im Klassenklima für die fünf Gruppen zwar aufgrund der Stichprobengröße statistisch signifikant werden, aber nur für das Lehrerengagement eine geringe praktische Bedeutsamkeit besitzen (Lehrerengagement: $\eta^2 = .017$; Zusammenhalt: $\eta^2 = .008$; Konkurrenz: $\eta^2 = .004$).

Familie und Gleichaltrige

In Bezug auf die außerschulischen Stützsysteme zeigt sich ein ähnliches Bild, wenn auch nicht ganz so eindeutig wie im Bereich des Klassenklimas (s. Abb. 18.10). Schüler/innen mit guten Schulnoten, aber wenig Freude am Schulbesuch berichten über weniger familiäre Geborgenheit/Hilfe und über höhere elterliche Leistungserwartungen als Jugendliche, die zwar schlechte Schulnoten, dafür aber mehr Freude am Schulbesuch haben. Hinsichtlich der Freundschaftsbeziehungen sind die Unterschiede wesentlich schwächer ausgeprägt. In den drei Merkmalen zu außerschulischen Stützsystemen unterscheiden sich die fünf Gruppen jeweils nur geringfügig (Familiäre Geborgenheit/Hilfe: $\eta^2 = .005$; Elterliche Leistungserwartung: $\eta^2 = .005$; Freundschaftsbeziehungen: $\eta^2 = .004$).

Abbildung 18.10: Profile (Mittelwerte und 95%iges Konfidenzintervall) in Merkmalen außerschulischer sozialer Stützsysteme von erfolglosen, aber schulfreudigen (Typ 2) und erfolgreichen, aber schulverdrossenen (Typ 4) Schüler/innen



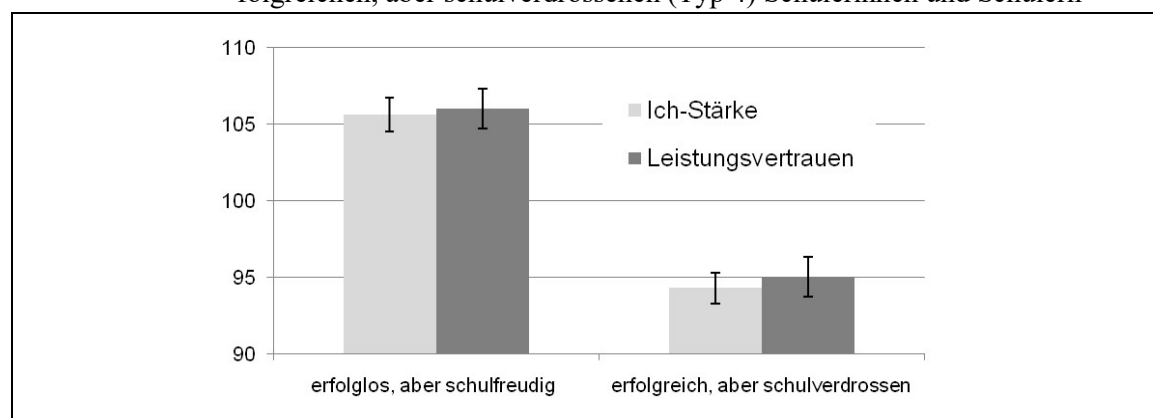
18.3.3 Leistungsnahe Persönlichkeitsbereiche

Hinsichtlich der leistungsnahe Persönlichkeitsbereiche unterscheiden sich die fünf Gruppen statistisch bedeutsam; die Mittelwertvergleiche weisen zumindest eine geringe praktische Bedeutsamkeit auf (Ich-Stärke: $\eta^2 = .014$; Leistungsvertrauen: $\eta^2 = .022$). Gruppe 2 („erfolglos, aber schulfreudig“) weist dabei die höchsten Werte auf: Möglicherweise können diese Schüler/innen ihre schlechten Schulnoten mit einer ausgeprägten Persönlichkeit kompensieren, sodass ihr Schulbesuch generell affektiv positiv besetzt ist. Dagegen stellen, wie Gruppe 4 („erfolgreich, aber schulverdrossen“) illustriert, gute Schulnoten keinen Garant dar, über eine hohe Ich-Stärke und ein ausgeprägtes Leistungsvertrauen zu verfügen. Abbildung 18.11 illustriert die Unterschiede der beiden Extremgruppen.

Tabelle 18.13: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens, gegliedert nach Typen von unterschiedlich erfolgreichen Schüler/innen

Typ	Umschreibung	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen		
		M	SE	SD	M	SE	SD
1	erfolgreiche Schulkarriere	102.3	1.5	18.4	103.7	1.7	20.2
2	erfolglos, aber schulfreudig	105.6	1.1	16.1	106.0	1.3	19.0
3	breites Mittelfeld	98.8	0.4	16.5	101.0	0.5	19.0
4	erfolgreich, aber schulverdrossen/	94.3	1.0	17.3	95.0	1.3	18.0
5	schwierige Schulkarriere	96.3	0.9	15.2	99.6	1.2	17.6

Abbildung 18.11: Profile (Mittelwerte und 95%iges Konfidenzintervall) in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen von erfolglosen, aber schulfreudigen (Typ 2) und erfolgreichen, aber schulverdrossenen (Typ 4) Schülerinnen und Schülern



Kasten 18: Zusammenfassung von Kapitel 18

Mit dem Verfahren der *Latent-Class-Analyse* konnten die in der AIDA-Studie befragten Schüler/innen am Ende der 9. Jahrgangsstufe anhand ihrer Schulnoten in sechs verschiedene Gruppen aufgeteilt werden. Diese Typologie konnte in Querschnitts- und Längsschnittanalysen anhand verschiedener demografischer Merkmale sowie den zentralen Maßen leistungsnaher Persönlichkeit und der Schulfreude validiert werden. Es zeigen sich erhebliche Differenzen in erwarteter Richtung, insbesondere unterscheiden sich generell leistungsstarke Schüler/innen von generell leistungsschwachen Schüler/innen in ihrer sozialen Herkunft, in ihren Schulnoten, in ihrer Ich-Stärke, in ihrem Leistungsvertrauen sowie in ihrer Schulfreude. Schüler/innen mit generell guten Schulnoten bilden jene Gruppe, die sich am ehesten im Verlauf der Sekundarstufe I (a) notenmäßig verbessert sowie (b) einen Zuwachs an Leistungsvertrauen erfährt.

Ferner lassen die hier dargelegten Analysen zu Schüler/inne/n mit unterschiedlichen Erträgen im schulischen Bereich (Schulleistung operationalisiert über Schulnoten, affektive Merkmale operationalisiert über die generelle Schulfreude) vermuten, dass Schule durchaus differenziell und multikriterial wirksam ist. Wenn Heranwachsende gute Schulnoten erreichen, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass sie eine positive Einstellung zum Schulbesuch verinnerlichen konnten – ihre guten Schulnoten könnten auch aus erhöhten Anforderungen von Seiten des Elternhauses resultieren (hohe elterliche Leistungserwartungen), die mit einem geringeren Maß an familiärer Geborgenheit und Hilfe einhergehen, als es das „breite Mittelfeld“ der Heranwachsenden ansonsten erhält. Eine andere Schülergruppe mit schlechten Schulnoten hingegen empfindet die mangelnde Leistung, die sie erbringen, möglicherweise nicht als echtes Defizit, welchem durch höhere Anstrengung begegnet werden muss. Denn von Seiten der Lehrer/innen wie auch der Eltern erfahren sie eine gute Stützung und elterliche Leistungserwartungen/Leistungsdruck nehmen sie in vergleichsweise geringem Maße wahr. So ist es nachvollziehbar, dass sie über eine ausgeprägte Ich-Stärke wie auch ein gesundes Leistungsvertrauen verfügen. Beides ist bei dieser Gruppe von Heranwachsenden erstaunlich hoch, zumindest gemessen an ihren Schulleistungen. Es bleibt zu fragen, inwieweit ihnen diese Ausprägungen ihrer leistungsnahen Persönlichkeit – im positiven Sinne – einen Schutz vor Misserfolgserfahrungen bieten können oder aber ob sie – und dies wäre kritisch zu betrachten – damit die tatsächlichen Leistungsanforderungen von sich fernhalten, u.a. weil sie über gute Stützsysteme verfügen, die möglicherweise zu niedrige Anforderungen an sie stellen.

19 Typologische Analysen zur Geschlechtsrollenorientierung

Unsere Bemühungen, die Geschlechtsrollenorientierung der Heranwachsenden kausal-analytisch zu modellieren, erwiesen sich als wenig erfolgreich. Deshalb sollen im Folgenden anhand der Geschlechtsrollenorientierung der Heranwachsenden in Klasse 9 Gruppen gebildet werden (Abschn. 19.1). Diese werden anschließend näher betrachtet unter der Fragestellung, ob und in welchem Zusammenhang sie zu weiteren zentralen Konstrukten (Ich-Stärke, Leistungsvertrauen, Schulnoten, soziale Ressourcen) stehen (Abschn. 19.2). Da es für männliche und weibliche Jugendliche mit unterschiedlichen psychischen Kosten verbunden sein dürfte, eine egalitäre bzw. eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung zu vertreten, wird auch nach geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Persönlichkeitsmerkmalen gefragt.

19.1 Methodisches Vorgehen

19.1.1 Ergebnisse von *Latent-Class*-Analysen

Analog zur Gruppenbildung von Schüler/inne/n anhand ihrer Schulnoten bzw. ihrer Schulfreude (vgl. Kap. 18) bilden wir im Folgenden auch in Bezug auf die Geschlechtsrollenorientierung verschiedene Gruppen von Jugendlichen, und zwar anhand ihres Antwortverhaltens auf die Items der egalitären und traditionellen Orientierung. Einbezogen werden die Daten der 9. Klasse der Längsschnittstichprobe (N = 1488). Analoge Berechnungen wurden auch mit der Querschnittstichprobe von Klasse 9 durchgeführt, jedoch führten diese nicht zu eindeutigen Resultaten. Die Ergebnisse der *Latent-Class*-Analysen für die berechneten Modelle zur Geschlechtsrollenorientierung mit unterschiedlich vielen spezifizierten Klassen sind in Tabelle 19.1 aufgeführt. Das Informationskriterium BIC verweist auf die 4-Klassen-Lösung als das vergleichsweise beste Modell. Da die Schwellen der einbezogenen Items erwartungskonform geordnet sind und die Wahrscheinlichkeitsverteilungen der Items Unimodalität aufweisen, legen wir unserer Typologie zur Geschlechtsrollenorientierung diese 4-Klassen-Lösung zugrunde.

Abbildung 19.1 enthält eine Darstellung der Profile der Erwartungswerte der 4-Klassen-Lösung, die wir nachfolgend wiederum als Typen bezeichnen. Wir unterscheiden mit diesen Ergebnissen vier Typen (mit der prozentualen Häufigkeit in Klammern, s. Tabelle 19.2):

- Typ 1: familiär/beruflich egalitär orientierte (34.3%). Die Jugendlichen dieses Typs sprechen sich sowohl in Bezug auf die familiäre Aufgabenteilung als auch auf die Berufswahl für eine Gleichberechtigung beider Geschlechter aus.
- Typ 2: familiär egalitär orientierte (38.1%). Jugendliche dieses Typs sind zwar für eine gleiche Stellung der Geschlechter in der Familie, befürworten jedoch eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Berufswelt.

- Typ 3: diffus orientierte (17.9%). Jugendliche dieses Typs können sich in den Antworten nicht für eine Richtung entscheiden.
- Typ 4: familiär/beruflich traditionell orientierte (9.0%). Jugendliche dieses Typs befürworten eine geschlechtstypische Arbeitsteilung im Beruf und in der Familie.

Insgesamt sind also Jugendliche mit egalitärer Orientierung in der deutlichen Mehrheit.

Tabelle 19.1: Ergebnisse der *Latent-Class-Analysen* zur Geschlechtsrollenorientierung für die 1- bis 6-Klassenlösung (beste Lösung ist fett markiert)

Modell	Loglikelihood	Parameter	BIC	Adjustiertes BIC	AIC
1-Klassen-Lösung	-15722.264	30	31663.684	31568.383	31504.528
2-Klassen-Lösung	-14120.717	61	28687.051	28493.272	28363.435
3-Klassen-Lösung	-13732.185	92	28136.447	27844.190	27648.370
4-Klassen-Lösung	-13452.586	123	27803.711	27412.975	27151.172
5-Klassen-Lösung	-13348.908	154	27822.815	27333.602	27005.816
6-Klassen-Lösung	-13252.422	185	27856.304	27268.612	26874.844

Abbildung 19.1: Die latenten Profile der 4-Klassen-Lösung zur Geschlechtsrollenorientierung. Bedeutung der Skala: trifft überhaupt nicht zu (0), trifft eher nicht zu (1), trifft eher zu (2), trifft voll und ganz zu (3)

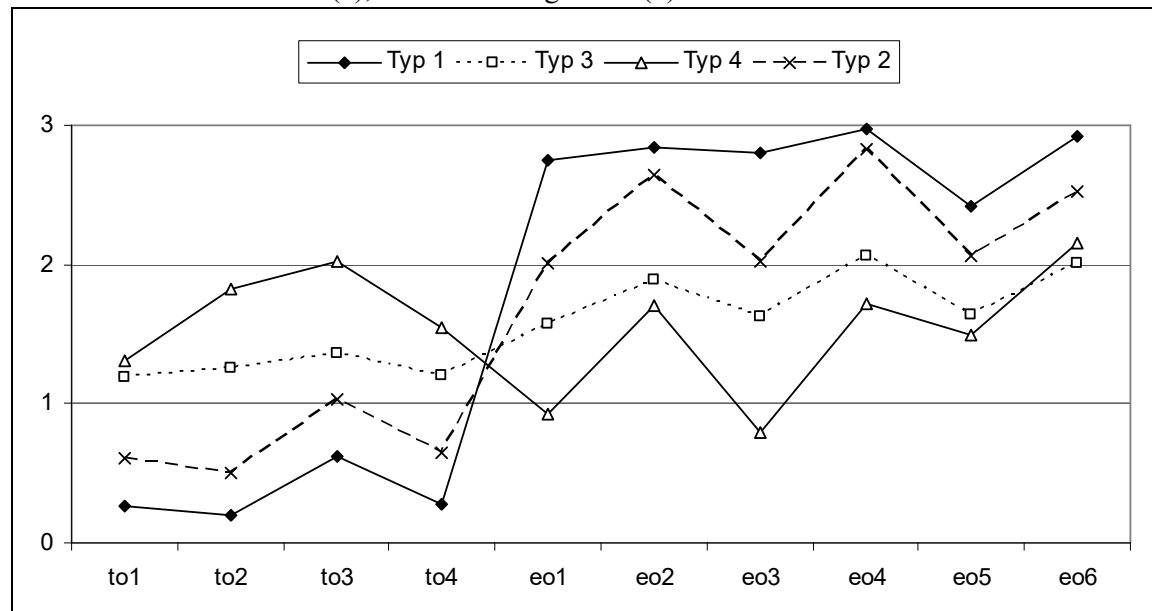


Tabelle 19.2: Erwartungswerte und Gruppengrößen der vier Typen

Typ		1	2	3	4
	Anzahl Schüler/innen	514	571	268	135
	Prozent	34.3	38.1	17.9	9.0
Traditionelle Orientierung					
to1	Es ist für Jungen wichtiger als für Mädchen, in der Schule gut zu sein.	0.26	0.61	1.19	1.31
to2	Im Allgemeinen sollte der Vater bei Familienentscheidungen mehr zu sagen haben als die Mutter.	0.19	0.50	1.25	1.82
to3	Für Kinder ist es besser, wenn die Mutter die Betreuung übernimmt und dafür im Beruf zurücksteckt.	0.62	1.04	1.36	2.02
to4	Für eine Frau ist es wichtiger, ihrem Mann bei der Karriere zu helfen, als selbst Karriere zu machen.	0.28	0.65	1.21	1.55
Egalitäre Orientierung					
eo1	Männer sollten ruhig auch Berufe ergreifen, die traditionell Frauen vorbehalten sind.	2.75	2.01	1.58	0.93
eo2	Wenn Frau und Mann beide berufstätig sind, sollten sie auch die Hausarbeit und Kindererziehung zu gleichen Teilen übernehmen.	2.85	2.64	1.88	1.71
eo3	Frauen sollten auch traditionell männliche Berufe wie Ingenieur oder Schlosser ergreifen.	2.80	2.02	1.62	0.79
eo4	Mädchen sollten die gleichen Freiheiten haben wie Jungen.	2.98	2.83	2.06	1.72
eo5	Es ist egal, ob Vater <u>oder</u> Mutter die Betreuung der Kinder übernimmt und dafür im Beruf zurücksteckt.	2.42	2.06	1.64	1.50
eo6	Männer sollten nicht nur auf beruflichen Erfolg aus sein, sondern auch ein gutes Familienleben als Erfolg ansehen.	2.92	2.52	2.01	2.16

19.1.2 Zusammensetzung der vier Typen

Tabelle 19.3 enthält die Angaben zur Zusammensetzung der vier Typen nach Geschlecht, Schulform, Stadthälfte (Ost-/West-Berlin) und Bildungs- und Berufsstatus der Eltern. Demnach sind in Typ 1 (familiär/beruflich egalitär) und Typ 2 (familiär egalitär) prozentual mehr weibliche Jugendliche vertreten, während sich in Typ 3 (diffus) und Typ 4 (familiär/beruflich traditionell) prozentual mehr männliche Jugendliche befinden ($\chi^2 = 233.47$, $df = 3$, $p(2\text{-seitig}) < .001$). Die Jugendlichen der verschiedenen Schulformen sind in den vier Typen unterschiedlich häufig vertreten ($\chi^2 = 56.71$, $df = 9$, $p(2\text{-seitig}) < .001$). In Typ 1 sind prozentual mehr Jugendliche von Gymnasien und Gesamtschulen als von Real- und Hauptschulen zu finden, während in Typ 2 Jugendliche von Gymnasien und Realschulen häufiger vertreten sind als von Gesamt- und Hauptschulen. In Typ 3 und

Typ 4 sind Jugendliche von Hauptschulen und Gesamtschulen prozentual häufiger vertreten als von Gymnasien und Realschulen. Unterschiede finden sich auch in Bezug auf den Schulstandort ($\chi^2 = 32.24$, $df = 3$, $p(2\text{-seitig}) < .001$). In Typ 1 und 2 sind Jugendliche aus Ost-Berlin prozentual häufiger vertreten als Jugendliche aus West-Berlin, während in Typ 3 und 4 das Verhältnis umgekehrt ist. Der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern ist bei den Jugendlichen von Typ 1 zwar am höchsten und bei den Jugendlichen von Typ 4 am niedrigsten, die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.

Tabelle 19.3: Zusammensetzung der vier Typen zur Geschlechtsrollenorientierung nach Geschlecht, Schulform, Schulstandort und Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)

Typ	1	2	3	4	Gesamt
Schüler/innen	514	571	268	135	1488
Prozent	34.3%	38.1%	17.9%	9.0%	100.0%
Geschlecht					
männlich	138	217	191	112	658
	21.0%	33.0%	29.0%	17.0%	100.0%
weiblich	376	354	77	23	830
	45.3%	42.7%	9.3%	2.8%	100.0%
Schulform					
Gymnasium	325	335	122	52	834
	39.0%	40.2%	14.6%	6.2%	100.0%
Realschule	103	146	71	41	361
	28.5%	40.4%	19.7%	11.4%	100.0%
Hauptschule	14	17	23	10	64
	21.9%	26.6%	35.9%	15.6%	100.0%
Gesamtschule	72	73	52	32	229
	31.4%	31.9%	22.7%	14.0%	100.0%
Schulstandort					
Berlin-Ost	329	367	136	59	891
	36.9%	41.2%	15.3%	6.6%	100.0%
Berlin-West	185	204	132	76	597
	31.0%	34.2%	22.1%	12.7%	100.0%
BBS Eltern					
Mittelwert	102.8	101.6	101.0	98.0	101.6
Standardabweichg.	18.4	20.0	19.1	21.9	19.5
SE	1.04	1.13	1.22	2.10	0.83

19.2 Unterschiede nach Typ

19.2.1 Ich-Stärke, Leistungsvertrauen und Schulnoten

In Tabelle 19.4 sind wichtige Kennwerte zur Charakterisierung der vier Typen der Geschlechtsrollenorientierung enthalten. Die Ich-Stärke der Jugendlichen von Typ 1, 2 und 3 ist niedriger als die der Jugendlichen von Typ 4. Inferenzstatistisch lassen sich die Mittelwertunterschiede zwischen den Typen in der Ich-Stärke einschließlich des Unterschiedes zwischen Typ 1 und Typ 4 jedoch nicht absichern. Im Leistungsvertrauen unterscheiden sich die Jugendlichen von Typ 1, 2 und 3 signifikant von denen in Typ 4. Die Jugendlichen von Typ 1 erhalten bessere Noten in beiden Fächerbereichen als die Jugendlichen der anderen Typen. Am schlechtesten sind die Noten der Jugendlichen mit traditioneller Orientierung bzw. mit diffuser Orientierung. Inferenzstatistisch können die Unterschiede zwischen den Typen in den Noten wie folgt abgesichert werden: Im sprachlichen Bereich besitzen die egalitär orientierten Jugendlichen (Typ 1 und 2) bessere Noten als die diffus bzw. traditionell orientierten (Typ 3 und 4). Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich unterscheidet sich vor allem Typ 1 von Typ 4 statistisch signifikant. Insgesamt zeichnet sich das Bild ab, dass egalitäre Orientierung verbunden ist mit durchschnittlich hoher Ich-Stärke und Leistungsvertrauen sowie guten Noten in der Schule, während traditionelle Orientierung mit leicht höherer Ich-Stärke und Leistungsvertrauen, jedoch mit schlechteren Noten einhergeht.

Tabelle 19.4: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der vier Typen der Geschlechtsrollenorientierung in der Ich-Stärke, dem Leistungsvertrauen und in den Schulnoten in der 9. Jahrgangsstufe

	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen			Noten Sprache			Noten Mathem./ Naturwiss.		
Typ	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	99.8	0.9	18.6	99.6	1.0	20.9	2.95	.04	.71	2.85	.04	.73
2	99.2	0.7	15.4	98.0	0.8	16.2	3.02	.04	.70	2.99	.04	.72
3	97.6	0.9	13.6	99.5	0.9	15.6	3.31	.04	.63	3.05	.06	.75
4	101.3	1.9	19.9	104.9	1.8	21.0	3.28	.05	.65	3.13	.07	.75
Gesamt	99.3	0.5	16.7	99.4	0.5	18.4	3.07	.03	.70	2.96	.03	.74

Die in der Gesamtstichprobe bestehenden Geschlechterunterschiede in der Ich-Stärke, dem Leistungsvertrauen und den Noten in den sprachlichen Fächern lassen sich auch bei den Jugendlichen von Typ 1 aufzeigen (vgl. Tabelle 19.5). Ich-Stärke und Leistungsvertrauen sind in beiden Typen bei männlichen Jugendlichen signifikant höher als bei weiblichen, während die Noten in den Sprachfächern schlechter sind. Bei Typ 4 ist auffällig, dass die traditionell orientierten weiblichen Jugendlichen sowohl in den sprachlichen Fächern als auch besonders in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern

schlechtere Noten aufweisen als die männlichen Jugendlichen. Die Geschlechtsunterschiede sind allerdings nur signifikant in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Noten (Typ 4) sowie im sprachlichen Bereich (Typ 1).

Tabelle 19.5: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) für männliche und weibliche Jugendliche von Typ 1 und Typ 4 in der Ich-Stärke, dem Leistungsvertrauen und in den Schulnoten in der 9. Jahrgangsstufe

	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen			Noten Sprache			Noten Mathem./ Naturwiss.		
Typ	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
Typ 1												
männlich	108.5	0.7	21.1	108.0	1.7	23.3	3.23	.06	.67	2.89	.06	.68
weiblich	96.6	0.4	16.4	96.5	1.0	19.1	2.84	.04	.70	2.84	.05	.74
Typ 4												
männlich	102.1	0.1	20.1	105.4	2.1	21.8	3.25	.07	.67	3.03	.05	.75
weiblich	97.4	0.2	18.9	102.6	4.3	17.0	3.40	.09	.57	3.65	.14	.46

19.2.2 Ein differenzierter Blick auf die Variablen der Ich-Stärke

Zwar unterscheiden sich die 4 gebildeten Typen zur Geschlechtsrollenorientierung nicht in dem Superkonstrukt der Ich-Stärke (s. Tab. 19.4), doch ist es von Interesse, ob derartige Unterschiede in den einzelnen Variablen auftreten. Betrachten wir zunächst das positive Selbstbild. Wichtige Kennwerte dazu finden sich in Tabelle 19.6.

Tabelle 19.6: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Variablen des positiven Selbstbilds, gegliedert nach Typen der Geschlechtsrollenorientierung

	Selbstwert ^a			Selbstkonzept Aussehen			Anerkennung Mitschüler		
Typ	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	.85	.04	.71	1.84	.03	.63	2.56	.03	.61
2	.82	.03	.59	1.78	.02	.52	2.23	.02	.52
3	.90	.03	.53	1.80	.03	.49	2.09	.04	.49
4	.78	.07	.71	2.01	.06	.61	2.28	.06	.64
Gesamt	.84	.02	.64	1.83	.02	.57	2.22	.02	.56

Anmerkung: ^a Ein hoher Wert bedeutet ein niedriger Selbstwert (hohe Selbstabwertung)

Jugendliche von Typ 1 geben einen niedrigeren Selbstwert an als die Jugendlichen von Typ 4, jedoch ist der Unterschied nicht signifikant. Im Selbstkonzept des Aussehens gelangen die Jugendlichen von Typ 4 zu signifikant besseren Einschätzungen als die von Typ 4, während die Jugendlichen von Typ 1 zu signifikant besseren Einschätzungen im Selbstkonzept der Anerkennung durch Mitschüler gelangen als die Jugendlichen von Typ 4.

Betrachtet man die beiden Extrem-Typen getrennt nach Geschlecht, so fällt auf, dass entsprechend den Unterschieden in der Gesamtstichprobe die weiblichen Jugendlichen in Typ 1 signifikant niedrigere Werte im Selbstwert und Selbstkonzept des Aussehens aufweisen als die männlichen (s. Tab. 19.7). In Typ 4 sind die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen in den drei Variablen des positiven Selbstbildes nicht signifikant. Tendenziell zeigt sich jedoch, dass die traditionelle Orientierung von weiblichen Jugendlichen mit einem hohen Selbstkonzept des Aussehens und hoher Anerkennung durch Mitschüler geäußert wird.

Tabelle 19.7: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Variablen des positiven Selbstbildes, gegliedert nach Typen der Geschlechterrollenorientierung und Geschlecht (9. Klasse)

Typ	Selbstwert			Selbstkonzept Aussehen			Anerkennung Mitschüler		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
Typ 1									
männlich	.67	.06	.72	2.00	.05	.63	2.26	.06	.66
weiblich	.91	.04	.70	1.79	.04	.62	2.26	.04	.60
Typ 4									
männlich	.76	.07	.70	1.98	.06	.62	2.26	.06	.64
weiblich	.90	.18	.78	2.16	.11	.55	2.35	.12	.65

Tabelle 19.8: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Variablen der psychischen Stabilität, gegliedert nach Typen der Geschlechterrollenorientierung (9. Klasse)

Typ	Schulbezogene Hilfflosigkeit			Besorgtheit			Beschwerden			Problemmeidung		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	.81	.03	.68	.31	.02	.33	1.18	.04	.89	1.54	.03	.71
2	.88	.03	.61	.31	.02	.33	1.07	.04	.79	1.51	.03	.67
3	1.06	.03	.51	.26	.02	.33	.90	.05	.79	1.50	.04	.61
4	1.10	.08	.77	.31	.03	.34	.90	.07	.79	1.61	.07	.72
Gesamt	.91	.02	.65	.30	.01	.33	1.06	.02	.83	1.52	.02	.68

Ähnliche Berechnungen wurden für die psychische Stabilität durchgeführt (s. Tabelle 19.8). Die Jugendlichen von Typ 1 geben signifikant niedrigere Werte in der schulbezogenen Hilfflosigkeit, jedoch signifikant höhere Werte in den Beschwerden an als Jugendliche von Typ 3 und Typ 4. Jugendliche von Typ 2 geben signifikant niedrigere Werte in der schulbezogenen Hilfflosigkeit und signifikant höhere Werte in den Beschwerden an als die Jugendlichen von Typ 3 und tendenziell auch als Typ 4. Die Ergebnisse belegen, dass eine egalitäre Orientierung mit niedriger schulbezogener Hilfflosigkeit einhergeht, jedoch mit häufigeren Beschwerden, während die traditionelle Orientierung mit höherer schulbezogener Hilfflosigkeit und weniger häufigen Beschwerden verbunden ist. Nicht

signifikant sind die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen in Typ 1 und Typ 4 (ohne Tab.).

19.2.3 Ein differenzierter Blick auf die Variablen des Leistungsvertrauens

Wie in Tabelle 19.5 dargestellt ist, weisen die Jugendlichen von Typ 1, 2 und 3 ein – gemessen an der Gesamtstichprobe – durchschnittlich hohes Leistungsvertrauen auf. Noch höher ist dieses jedoch bei Jugendlichen mit traditioneller Orientierung. Deshalb soll der Frage nachgegangen werden, ob sich entsprechende Unterschiede auch in den einzelnen Variablen des Leistungsvertrauens zeigen. Tabelle 19.9 enthält dazu einige Informationen.

Tabelle 19.9: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der vier Typen in den Variablen des Leistungsvertrauens in der 9. Jahrgangsstufe

Typ	Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit			Wertschätzung Leistung Schule			Erfolgszuversicht		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	1.47	.03	.62	2.29	.03	.63	1.58	.02	.67
2	1.46	.03	.50	2.24	.03	.57	1.50	.02	.59
3	1.55	.03	.50	2.20	.03	.54	1.42	.02	.51
4	1.82	.06	.68	2.27	.06	.70	1.43	.03	.62
Gesamt	1.51	.02	.57	2.25	.02	.60	1.49	.01	.61

Wie Tabelle 19.9 zu entnehmen ist, geben egalitär orientierte Jugendliche (Typ 1 und 2) etwas unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe liegende Werte im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit an und liegen damit weit unterhalb der Werte der traditionell orientierten Jugendlichen (Typ 4). Jedoch geben die egalitär orientierten Jugendlichen (Typ 1) höhere Werte in der Erfolgszuversicht an als die traditionell orientierten Jugendlichen von Typ 4. Die Mittelwertunterschiede zwischen Typ 1 und Typ 4 sind in beiden Variablen signifikant. In beiden Typen sind die Werte der männlichen Jugendlichen in den Skalen des Leistungsvertrauens höher als die der weiblichen, jedoch sind die Mittelwertunterschiede nur bei Typ 1, nicht aber bei Typ 4 signifikant (Tab. 19.10).

Jugendliche mit traditioneller Orientierung haben demnach ein hohes Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit, obwohl sie – wie oben gezeigt wurde – deutlich schlechtere Noten sowohl in den mathematisch-naturwissenschaftlichen als auch den sprachlichen Fächern haben. Ihre Erfolgszuversicht ist jedoch niedriger als die der egalitär orientierten Jugendlichen.

Tabelle 19.10: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) für männliche und weibliche Jugendliche von Typ 1 und 4 in den Variablen des Leistungsvertrauens in der 9. Jahrgangsstufe

	Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit			Wertschätzung Leistung Schule			Erfolgszuversicht		
Typ	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
Typ 1									
männlich	1.72	.05	.62	2.36	.06	.66	1.73	.06	.70
weiblich	1.37	.04	.60	2.26	.03	.62	1.41	.04	.61
Typ 4									
männlich	1.84	.07	.69	2.29	.07	.69	1.42	.07	.69
weiblich	1.75	.14	.61	2.17	.17	.77	1.39	.13	.61

19.2.4 Zusammenhang mit schulischen und außerschulischer Faktoren

Verschiedene Analysen zur Prüfung von Zusammenhängen zwischen der Geschlechtsrollenorientierung und sozialen Stützsystemen ergaben keine Unterschiede zwischen den Typen, die sich inferenzstatistisch hätten absichern lassen. Traditionell orientierte Jugendliche schätzen zwar – im Vergleich mit den egalitär orientierten Jugendlichen – die Konkurrenz in der Klasse als höher und den Zusammenhalt sowie das Lehrerengagement als geringer ein, jedoch waren diese Unterschiede im Klassenklima nicht signifikant. Ferner nehmen egalitär orientierte Jugendliche ihre Freundschaftsbeziehungen und die familiäre Geborgenheit positiver wahr als die Jugendlichen von Typ 4. Gleichzeitig schätzen sie die elterlichen Leistungserwartungen als niedriger ein. Die Werte der Jugendlichen von Typ 2 und 3 liegen zwischen denen von Typ 1 und 4. Die Mittelwertunterschiede zwischen den Typen sind jedoch alle statistisch nicht signifikant. Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich nur beim Typ 1. Die weiblichen Jugendlichen schätzen die familiäre Geborgenheit/Hilfe niedriger ein als die männlichen. Eine mögliche Erklärung wäre, dass sie ihre Vorstellung von Gleichberechtigung in Familie und Beruf in ihrem Elternhaus nicht verwirklicht sehen.

19.2.5 Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Selbstständigkeit erlangen“

Schließlich soll der Frage nachgegangen werden, ob Mittelwertunterschiede zwischen Jugendlichen mit egalitärer und mit traditioneller Orientierung in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Selbstständigkeit erlangen“ bestehen. Wünschen sich Jugendliche mit egalitärer Orientierung, schneller erwachsen zu werden als Jugendliche mit traditioneller Orientierung? Wollen sie schneller materiell unabhängig sein als Jugendliche mit traditioneller Orientierung? Tabelle 19.11 enthält dazu Informationen.

Tabelle 19.11: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Skalen zur Selbstständigkeit, gegliedert nach Typen der Geschlechtsrollenorientierung

Typ	Materielle Unabhängigkeit			Erwachsen werden		
	M	SE	SD	M	SE	SD
1	2.26	.02	.49	2.62	.02	.44
2	2.19	.02	.47	2.53	.02	.42
3	2.11	.03	.46	2.43	.03	.47
4	2.16	.07	.60	2.44	.07	.52
Gesamt	2.19	.02	.49	2.54	.02	.45

Wie Tabelle 19.11 zu entnehmen ist, geben die Jugendlichen von Typ 1 an, schneller erwachsen und materiell unabhängig werden zu wollen als die von Typ 4. Die Mittelwertunterschiede sind allerdings nur für die Variable „Erwachsen werden“ signifikant. Männliche und weibliche Jugendliche in den Typen 1 und 4 unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich des Wunsches nach Selbstständigkeit.

Kasten 19: Zusammenfassung von Kapitel 19

Die *Latent-Class-Analyse* führte zur Bildung von vier latenten Klassen von Jugendlichen hinsichtlich ihrer Geschlechtsrollenorientierung in Klasse 9. Im Einklang mit Ergebnissen anderer Studien sind egalitär orientierte Jugendliche häufiger weiblichen Geschlechts und besuchen das Gymnasium oder die Gesamtschule. Ferner stammen sie häufiger aus Ost-Berlin, wo die Gleichberechtigung der Frau als verwirklicht galt und für Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf leichter war als in West-Berlin. Egalitär orientierte Jugendliche unterscheiden sich von weniger egalitär und traditionell orientierten Jugendlichen nicht in der Ich-Stärke, jedoch signifikant im Leistungsvertrauen. Egalitär orientierte Jugendliche haben ein niedrigeres Leistungsvertrauen als traditionell orientierte, jedoch eine höhere Erfolgszuversicht und bessere Noten als die traditionell orientierten Jugendlichen. Die traditionell orientierten weiblichen Jugendlichen lassen sich dadurch beschreiben, dass sie schlechte Noten in der Schule erhalten, ihr Aussehen sowie die Akzeptanz durch Mitschüler/innen jedoch sehr positiv einschätzen. Jugendliche mit egalitärer Orientierung geben niedrigere Werte in der schulbezogenen Hilflosigkeit an als traditionell orientierte Jugendliche, was auf Grund ihrer besseren Schulnoten verständlich ist. Jedoch schätzen sie ihre psychosomatischen Beschwerden und die Problemmeidung höher ein als Jugendliche mit traditioneller Orientierung.

Weibliche Jugendliche, die eine familiär und beruflich egalitäre Orientierung aufweisen, haben – im Einklang mit den Ergebnissen der Gesamtstichprobe – niedrigere Werte als männliche Jugendliche im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und der Erfolgszuversicht.

20 Zur Entwicklung der beruflichen Orientierung¹¹

In diesem Kapitel werden verschiedene Typen der beruflichen Orientierung betrachtet, die wir in Anlehnung an die Typologie der beruflichen Identitätstypen von Fend (1991b) bestimmen. Die Gruppen werden anhand verschiedener Variablen des AIDA-Datensatzes beschrieben. Dabei interessiert, inwieweit sich die Gruppen in der Ich-Stärke, dem Leistungsvertrauen, dem Streben nach Selbstständigkeit/materieller Unabhängigkeit, ihrer Wertschätzung von Leistung (Beruf) und ihrer allgemeinen Schulfreude unterscheiden. Und es wird gefragt, welche Merkmalsausprägungen auf eine krisenhafte Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Berufswahl“ hindeuten. Ferner wird in diesem Abschnitt unter Rückgriff auf die „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl“ von Gottfredson (2006) untersucht, ob die Kategorien Geschlechtstyp und Prestige eines Berufswunsches geeignet sind, den Prozess der Berufswahl von Jugendlichen im Sekundarstufenalter als Ausdruck der Selbst- und Berufskonzeptentwicklung zu beschreiben. Aus Platzgründen können die zahlreichen durchgeführten Analysen hier nicht dokumentiert werden. Ausführliche Informationen dazu finden sich in Schmude (2011).

20.1 Berufswünsche und berufliche Orientierung

Das AIDA-Rahmenmodell verweist als bedeutsamen Ertrag schulischer Sozialisation auf die Entwicklung der beruflichen Orientierung, erfasst über die Berufswünsche der Schüler/innen im Rahmen der Fragebogenbefragungen. In Klasse 9 lassen sich anhand des Antwortverhaltens der Jugendlichen auf die Frage nach ihren Berufswünschen und unter Berücksichtigung ausgewählter Variablen vier Typen der beruflichen Orientierung beschreiben. Die Gruppierung der Untersuchungsstichprobe basiert dabei primär auf Angabe bzw. Nichtangabe eines Berufswunschs in Klasse 9, operationalisiert durch die Antwort der Jugendlichen auf die Fragen „Weißt du, was du werden möchtest? Und wenn ja, was?“ (vgl. Kap. 6). Ferner wird berücksichtigt, wie häufig und in welchen Klassenstufen der Sekundarstufe I von den Befragten Berufswünsche geäußert werden. Die Vorgehensweise bei der Gruppenbildung wird ausführlich bei Schmude (2011) beschrieben. Es werden vier Gruppen unterschieden:

- (1) Berufswunschnennungen in Klasse 7, 8 und 9 (32%),
- (2) *erstmalig* Berufswunschnennung in Klasse 9 (16%),
- (3) Keine Berufswunschnennung in Klasse 9, jedoch in Klasse 7 und/oder 8 (25%)
sowie
- (4) Keine Berufswunschnennung in den Klassen 7 bis 9 (27 %).

Aus Tabelle 20.1 ist zu entnehmen, dass die weiblichen Jugendlichen die größte Gruppe

¹¹ Autorin dieses Abschnittes ist Corinna Schmude.

derjenigen mit kontinuierlicher Berufsnennung und die männlichen Jugendlichen die größte Gruppe derjenigen ohne Berufswunsch ausmachen. Unterschiede gibt es auch nach Schultyp: 31 Prozent der Jugendlichen von Gymnasien und jeder 5. Jugendliche aus Haupt-/Realschule geben keinen Berufswunsch an. In Bezug auf Schulstandort (Ost-West) und Bildungs- und Berufsstatus der Eltern zeigen sich keine Unterschiede.

Tabelle 20.1: Zusammensetzung der vier Typen nach Geschlecht und Schulform

Gruppe	1	2	3	4	Gesamt
Berufswunsch in Klasse 9	ja	ja	nein	nein	
Berufswünsche in Kl. 7, 8	ja	nein	vereinzelt	nein	
Anzahl in Prozent	32%	16%	25%	27%	100%
Geschlecht					
männlich	189	112	167	199	667
	28%	17%	25%	30%	100%
weiblich	292	130	200	211	833
	35%	16%	24%	25%	100%
Schulform					
Gymnasium	248	96	229	264	837
	30%	12%	27%	31%	100%
Realschule	134	78	80	74	366
	37%	21%	22%	21%	100%
Hauptschule	27	19	6	13	65
	41%	29%	9%	20%	100%
Gesamtschule	72	49	52	59	232
	31%	21%	22%	25%	100%

Die vier Typen lassen wie folgt charakterisieren. Wichtige Angaben dazu sind in Tabelle 20.2 enthalten.

Typ 1 (kontinuierliche Berufswunschnennung): Jugendliche, die in den Klassen 7 bis 9 Berufswünsche angeben, weisen im Konstrukt Leistungsvertrauen deutlich günstigere Werte auf als diejenigen, die zu keinem Befragungstermin einen Berufswunsch angeben. Das Streben nach materieller Unabhängigkeit ist für sie von deutlich höherer Bedeutung als bei den Jugendlichen der anderen drei Gruppen. Die Bedeutung nimmt von Klasse 8 zu 9 zu. Die Items der Skala Wertschätzung von Leistung (Beruf) beurteilen sie als ziemlich bis sehr wichtig und insgesamt als wichtiger als die Jugendlichen der drei anderen Gruppen (s. Tab. 20.2). Das zeitlich stabile Vorhandensein eines Berufswunsches, das hohe Leistungsvertrauen sowie die große Bedeutung von materieller Unabhängigkeit und Wertschätzung der Leistung (Beruf) interpretieren wie als *stabile berufliche Orientierung*.

Wie vertiefte Analysen (ohne Tab.) zeigen, bestehen innerhalb dieses Typs 1 Unterschiede zwischen Gymnasiast/inn/en und Nicht-Gymnasiast/inn/en: Die Gymnasiast/inn/en des Typs 1 gehören zu den „generell leistungsstarken Schüler/inn/en“, vor allem im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (vgl. Kap. 18), stammen aus

Familien mit hohem Bildungs- und Berufsstatus (BBS; vgl. Kap. 6 und 11) und weisen eine egalitär ausgerichtete Geschlechtsrollenorientierung auf. Jugendliche des Typs 1, die eine Haupt-, Real- oder Gesamtschule besuchen, gehören dagegen eher zu den „generell leistungsschwachen“ (vgl. Kap. 18) und bzgl. der Geschlechtsrollenorientierung zu den traditionell orientierten Jugendlichen (vgl. Kap. 19); ihre Eltern weisen einen niedrigen BBS auf.

Ferner unterscheiden sich erwartungsgemäß Jugendliche, die ein Gymnasium besuchen, von denen, die eine Haupt-, Real- oder Gesamtschule besuchen, in Bezug auf ihre Berufswünsche. Die angegebenen Berufe bilden deutlich die unterschiedlichen Bildungsgänge und damit Zugangsmöglichkeiten zu Ausbildung und Studium ab: So geben Gymnasiast/inn/en Berufswünsche wie Rechtsanwalt/Rechtsanwältin, Arzt/Ärztin, Chemiker oder Tierärztin an. Bei den Nicht-Gymnasiast/inn/en finden sich Berufe wie Kfz-Mechaniker, Tischler, Krankenschwester und Friseurin. Dabei präferieren in beiden Gruppen die weiblichen und männlichen Jugendlichen in vergleichbarer Weise geschlechtstypische Berufe.

Differenzierte Analysen nach Geschlecht verdeutlichen schließlich, dass die männlichen Befragten des Typs 1 im Vergleich zu denen der drei nachfolgenden Typen 2 bis 4 zu allen Messzeitpunkten eine höhere Schulfreude äußern.

Tabelle 20.2: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) in ausgewählten Skalen, gegliedert nach Typen der beruflichen Orientierung

Typ	Klasse	Ich-Stärke			Leistungsvertrauen			Streben nach Materieller Unabhängigkeit			Wertschätzung von Leistung (Beruf)		
		M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
1	8	97.2	1.0	19.3	100.4	0.9	18.6	2.23	.03	.48	2.26	.02	.50
	9	99.6	1.0	18.2	102.9	1.0	19.3	2.36	.03	.49	2.26	.02	.48
2	8	99.1	1.2	16.4	95.5	1.3	20.0	2.09	.03	.47	2.03	.03	.53
	9	99.8	1.2	16.9	99.8	1.1	17.9	2.25	.03	.46	2.18	.03	.49
3	8	99.2	0.9	17.48	98.79	1.1	18.57	2.12	.02	.44	2.11	.03	.52
	9	99.6	0.8	15.60	99.90	1.0	18.14	2.11	.03	.46	2.05	.03	.52
4	8	98.9	0.9	16.5	94.0	0.9	16.6	1.96	.02	.43	2.00	.03	.53
	9	98.5	0.8	15.8	95.0	0.9	16.9	2.04	.02	.44	1.99	.02	.50
Gesamt	8	98.4	0.6	17.7	97.5	0.6	18.5	2.10	.01	.47	2.12	.02	.53
	9	99.3	0.5	16.7	99.5	0.5	18.4	2.19	.02	.48	2.11	.02	.51

Typ 2 (späte Berufswunschennennung): In Klasse 9 sind bezüglich des Leistungsvertrauens der Jugendlichen, die erstmalig in Klasse 9 einen Berufswunsch angeben, ähnlich hohe Ausprägungen mit denen der Jugendlichen mit Berufswünschen in Klasse 7 bis 9 zu beobachten (s. Tab. 20.2). Dem Streben nach materieller Unabhängigkeit schreiben sie hingegen eine deutlich geringere Bedeutung zu. Das Streben nach materieller Unabhängigkeit erweist sich als nahezu vergleichbar mit den beiden anderen Gruppen von Ju-

gendlichen ohne Berufswünsche in Klasse 9, nimmt jedoch im Vergleich von Klasse 8 zu 9 an Bedeutung zu. Dies ist bei den beiden anderen Typen nicht zu beobachten. Die Wertschätzung der Leistung (Beruf) ist niedriger als die der Jugendlichen mit stabiler beruflicher Orientierung. Diesen Typ der beruflichen Orientierung, den wir als *verzögerte berufliche Orientierung* bezeichnen, kennzeichnet die erstmalige Nennung eines Berufswunsches in Klasse 9, flankiert von einem zunehmenden Leistungsvertrauen, der zunehmenden Bedeutung des Strebens nach materieller Unabhängigkeit sowie einer im Vergleich zu Typ 1 geringeren Wertschätzung von Leistung (Beruf).

Vergleicht man die Berufswünsche des Typs 1 und 2, so zeigt sich aufgrund der unterschiedlichen Schulformzugehörigkeit erwartungsgemäß ein Überwiegen der Ausbildungsberufe wie Kfz-Mechaniker, Polizist, Mechaniker, Einzelhandelskaufmann und Elektriker bzw. Hotelfachfrau, (Einzelhandels-, Büro-)Kauffrau, Fotografin und Kinderkrankenschwester.

Typ 3 (nur gelegentliche, diskontinuierliche Berufswunschnennung): 33 Prozent dieser Jugendlichen geben in Klasse 7 und 8 einen Berufswunsch an, nicht jedoch in Klasse 9. Das Streben nach materieller Unabhängigkeit hat für sie im Vergleich mit den Jugendlichen von Typ 1 eine geringere Bedeutung (s. Tab. 20.2). Das Fehlen eines Berufswunsches in Klasse 9, die geringere Bedeutung des Strebens nach materieller Unabhängigkeit sowie die zwischen den Typen 1 und 2 liegenden Ausprägungen des Leistungsvertrauens und der Wertschätzung von Leistung (Beruf) deuten wir als Hinweis auf eine *verzögerte berufliche Orientierung*.

Typ 4 (keine Berufswunschnennung): Für die Jugendlichen ohne Berufswünsche in den Klassen 7 bis 9 ist sowohl das Streben nach materieller Unabhängigkeit als auch die Wertschätzung von Leistung (Beruf) im Vergleich der Gruppen am geringsten ausgeprägt (s. Tab. 20.2). Dies und das Fehlen von Berufswünschen interpretieren wir als *fehlende berufliche Orientierung*.

Zwischen dem Typ der beruflichen Orientierung und dem Geschlecht sowie der in der Sekundarstufe I besuchten Schulform bestehen bedeutsame Zusammenhänge. Dies zeigt sich besonders deutlich im Typ mit verzögerter beruflicher Orientierung: Das Näherücken des Schulabschlusses erfordert, dass nun auch die männlichen (die weiblichen sind überzufällig häufig im Typ mit stabiler beruflicher Orientierung vertreten) Haupt- und Realschüler/innen eine berufliche Entscheidung treffen müssen. Für diese Gruppe gewinnt dann von Klasse 8 zu 9 auch, nicht unbedingt überraschend, die Wertschätzung von Leistung (Beruf) an Bedeutung. Für Jugendliche, die ein Gymnasium besuchen, besteht dieser Entscheidungsdruck nicht. Damit korrespondierend sind in der Gruppe mit verunsicherter bzw. fehlender beruflicher Orientierung häufiger Jugendliche zu finden, die ein Gymnasium besuchen. Zusätzlich bestätigt sich in Übereinstimmung mit den Befunden Fends (1991b), dass mit zunehmendem Niveau des angestrebten Schulabschlusses auch der Grad der Unsicherheit steigt, erkennbar an einem generellen Rückgang der Berufswunschnennungen bei den Jugendlichen am Gymnasium.

Da Gymnasiasten noch Zeit haben, sich beruflich zu orientieren, ist die Gruppe der Haupt- und Realschüler/innen (20%), die keine stabile Orientierung aufweisen, besonders in den Blick zu nehmen, können sich bei ihnen doch krisenhafte Entwicklungen abzeichnen. Die Profilanalysen zu den sozialen Ressourcen, welche wir in Kapitel 22 vorstellen, verweisen auf einen möglichen relevanten Unterschied: 20 Prozent der Haupt- und Realschüler/innen mit fehlender beruflicher Orientierung gehören zu den „isolutionsgefährdeten“, d.h. sie geben an, über nur eine bzw. gar keine soziale Ressource zu verfügen. Bei den Gymnasiast/inn/en sind es dagegen lediglich zehn Prozent. Als Indikator für einen krisenhaften Verlauf der beruflichen Orientierung erweist sich die Schulfreude. In einer längsschnittlichen Analyse, in die Daten von Klasse 5 an einbezogen werden können (vgl. Schmude, 2011), zeigt sich dass männliche Befragte mit fehlender beruflicher Orientierung im Vergleich zu jenen mit stabiler beruflicher Orientierung nicht nur eine geringer ausgeprägte Schulfreude aufweisen, sondern dass bei ihnen auch von Klasse 5 zu 9 eine signifikant abnehmende Schulfreude zu beobachten ist.

Insgesamt zeigt sich, dass Jugendliche mit stabiler beruflicher Orientierung in den untersuchten Variablen die günstigsten und Jugendliche mit fehlender beruflicher Orientierung die ungünstigsten Ausprägungen aufweisen.

20.2 Berufswünsche als Ausdruck der Selbst- und Berufskonzeptentwicklung

Berufswünsche sind nach Gottfredson (2006) Indikatoren für den jeweils erreichten Stand der Selbst- und Berufskonzeptentwicklung. Der Begriff des *Selbstkonzepts* wird von ihr im phänomenologischen Sinn der Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis verstanden. *Berufskonzepte* bzw. „berufliche Stereotype“ lassen sich als generalisierte Konzepte einer Person zu bestimmten Eigenschaften eines Berufes definieren (Gottfredson 1981, S. 547). Individuen in westlichen Industrienationen unterscheiden in ihren gedanklichen Repräsentationen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Berufen drei zentrale Dimensionen: (a) die Geschlechtstypik bzw. Geschlechtstradition eines Berufs, (b) das berufliche Prestige einer Tätigkeit (intellektuelle Komplexität einer beruflichen Anforderung sowie gesellschaftlicher Status) und (c) charakteristische Eigenschaften eines bestimmten Berufsbildes. Jugendliche in der Sekundarstufe verfügen bereits über eine stabile, geschlechtsinvariante kognitive Repräsentation der Dimensionen Geschlecht und Prestige (Ratschinski, 2009). Der Eingrenzungsprozess der beruflichen Alternativen basiert nach Gottfredson bis in die Sekundarstufe I auf der Suche nach maximaler Übereinstimmung von Selbst- und Berufskonzept. Für den hier betrachteten Altersbereich erweisen sich nach Gottfredson (2006) die Dimensionen Geschlechtstypik und Prestige eines Berufes als „starke Prädiktoren“ der Berufswahl, die die „Unterschiedlichkeiten und sozialen Ungleichheiten bei Berufsentscheidungen“ (Ratschinski, 2009, S. 25) erklären können. Berufswünsche bis etwa zum Alter von 14 Jahren sind in gewisser Weise „Nebenprodukte“ (Gottfredson 2005, S. 81) der Identifikation der Jugendlichen

mit ihrer sozialen Referenzgruppe. Interessen, Fähigkeiten und Werte spielen bis zu diesem Alter bei der Berufswahl eine untergeordnete Rolle und stellen damit „weiche Prädiktoren“ dar. Erst zum Ende der Sekundarstufe I, so die Annahme von Gottfredson (1996, S. 195), richtet sich die Suche der Jugendlichen auf ein Berufsfeld, das den individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten am besten entspricht.

Geschlechtstypik eines Berufs

Wie bereits die Berufswünsche zeigen (s. Abschn. 10.5), erweisen sich Berufe und auch die für diese Berufe typischen Interessenorientierungen als geschlechtsspezifisch. Die Einteilung der Berufsgruppen spiegeln historisch gewachsene, inhaltlich angelegte Zuschreibungen der Geschlechtstypik eines Berufes wider. So gelten Krankenschwester und Erzieherin als typisch weibliche und Dachdecker und Drucker als typisch männliche Berufe (vgl. Nissen, Keddi & Pfeil, 2003). Auch wenn sich, historisch betrachtet, immer wieder „Geschlechtswechsel“ eines Berufes beobachten lassen, ist prinzipiell die Existenz von Frauen- und Männerberufen unbestritten (Rabe-Kleberg, 1999, S. 94). Dies zeigt sich deutlich in amtlichen Statistiken. Die Ordnung der Berufe in Frauen- und Männerberufe basiert auf dem prozentualen Frauenanteil innerhalb eines Berufes. Männlich dominierte Berufe weisen einen Frauenanteil von unter 20 Prozent, überwiegend männlich dominierte Berufe einen Frauenanteil von 20 bis 40 Prozent, gemischt besetzte Berufe einen Frauenanteil von 40 bis 60 Prozent, überwiegend weiblich besetzte Berufe einen Frauenanteil von 60 bis 80 Prozent und weiblich dominierte Berufe einen Frauenanteil von 80 Prozent und mehr auf (vgl. Nissen et al., 2003). Gottfredson (1981, S. 551) berichtet, dass die spontanen Einschätzungen des Geschlechtstyps von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in hohem Maße (.85) mit dem tatsächlichen Frauenanteil in einem Beruf übereinstimmen, wobei keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu beobachten sind. Die Untersuchungen Ratschinskis (2009) bestätigen die Gültigkeit dieser Befunde für Deutschland.

Die Wahl eines geschlechtstypischen Berufes weist auf die Existenz einer stabilen geschlechtstypischen Grenze hin, die sich Heranwachsende bereits im frühen Kindesalter errichtet haben: „*Youngsters have now erected their tolerable sextype boundary*“ (Gottfredson 1996, S. 192). „Die konstante Geschlechtsidentität fungiert dann“, so fasst Ratschinski (2009, S. 55) diesen Aspekt zusammen, „als Organisationsprinzip: Die Welt wird in männlich und weiblich eingeteilt.“ – eben auch die Berufswelt.

Im Folgenden wird an Hand der Gruppe von Jugendlichen mit stabiler beruflicher Orientierung untersucht, ob sich Zusammenhänge zwischen der Geschlechtstypik eines Berufswunsches, dem Geschlecht des Jugendlichen und seiner Geschlechtsrollenorientierung bestätigen lassen. Die Analysen basieren auf den oben beschriebenen Geschlechtstypwerten nach Ratschinski (2009). Die Zuordnung der Kennwerte des Geschlechtstyps zu den Berufswünschen führt zu folgenden Stichprobengrößen: Klasse 7: N = 245, Klasse 8: N = 379, Klasse 9: N = 376 (s. Punkt 6.3.5). Da sich die Mittelwerte der Variable Geschlechtstyp zwischen den Querschnitten je Klassenstufe und dem Längsschnitt nicht

unterscheiden, werden in Tabelle 20.3 – getrennt nach Geschlecht und besuchter Schulform (Gymnasium/Nicht-Gymnasium) – nur die deskriptiven Kennwerte der Längsschnittstichprobe dargestellt. Fehlende Werte wurden dabei in Mplus modellbasiert geschätzt.

Tabelle 20.3: Gemittelte Geschlechtstypkennwerte und Standardabweichung: differenziert nach Geschlecht und Schulform (Gymnasium/Nicht Gymnasium)

	Schülerinnen			Schüler			Gymnasiastinnen und Gymnasiasten			Nicht-Gymnasiastinnen und Nicht-Gymnasiasten		
N	277			178			234			221		
Klasse	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
7	4.87	.10	1.12	6.25	.10	1.03	5.68	.07	1.03	5.14	.16	1.51
8	4.91	.08	1.14	6.17	.09	1.04	5.60	.07	1.01	5.20	.11	1.45
9	4.79	.08	1.12	6.14	.09	1.05	5.45	.08	1.04	5.21	.12	1.48

Anmerkung: Die eingesetzte Skala (Ratschinski, 2004) der Einschätzungen umfasste 9 Stufen: von 0 = typisch weiblich bzw. feminin (z.B. *Säuglingsschwester* [2.49]) über 5 neutral (z.B. *Journalist/in*) bis 9 = typisch männlich bzw. maskulin (z.B. *Berufssoldat* [8.15]).

Die verschiedenen statistischen Analysen, die hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden, bestätigen erwartungsgemäß einen deutlichen und signifikanten Effekt der Variablen Geschlecht auf die Ausprägung des Geschlechtstypkennwertes. Sowohl die weiblichen als auch die männlichen Befragten äußern mehrheitlich geschlechtstypische Berufswünsche. Die Mittelwerte der weiblichen Jugendlichen tendieren dabei stärker zum Pol „neutral“ (5) als zum Pol „feminin“ (0).

Für die weiterführenden Analysen wurden die Geschlechtstypkennwerte durch die Bildung von drei Kategorien auf Ordinalskalenniveau transformiert. Dazu wurden über das 33. und 66. Perzentil die Werte in drei Gruppen klassifiziert und bezogen auf das Geschlecht der Befragten hinsichtlich der Kategorien „geschlechtstypisch“, „geschlechtsneutral“ und „geschlechtsuntypisch“ beurteilt. 64 Prozent der weiblichen sowie 81 Prozent der männlichen Befragten verbleiben im Vergleich von Klasse 7 zu 9 in der einmal gewählten Geschlechtstypgruppe. In allen drei betrachteten Klassenstufen ist zu beobachten, dass eher die weiblichen Befragten einen Beruf mit geschlechtsuntypischem Kennwert wählen (Klasse 7: 31 zu 6 Prozent, Klasse 8: 33 zu 7 Prozent, Klasse 9: 27 zu 7 Prozent).

Wie vertiefende Analysen (ohne Tab.) verdeutlichen, gehören Jugendliche mit geschlechtstypischen Berufswünschen in Klasse 9 überzufällig häufig zum Typ „Traditionelle Geschlechtsrollenorientierung“ (s. hierzu die in Kap. 19 beschriebene Typologie) und ebenfalls signifikant häufiger zu der Gruppe der „generell leistungsschwachen“ Jugendliche, deren Noten im Bereich 4 („ausreichend“) und schlechter liegen (s. die in Kap. 18 erstellte Typologie).

Geschlechtstypik des Berufs und Geschlechtsrollenorientierung

Da in die AIDA-Geschlechtsrollen-Typologie sowohl die Skala „traditionelle“ als auch die „egalitäre Geschlechterrolle“ gleichermaßen eingehen, wurde ergänzend untersucht, in welchem Zusammenhang der Grad der Zustimmung der Befragten zur Skala „Traditionelle Orientierung“ (vgl. Abschn. 10.3) mit der Geschlechtstypik der Berufswünsche steht. Die Gesamtstichprobe wurde an Hand ihres Antwortverhaltens zu den Items der Skala „Traditionelle Orientierung“ (vgl. Abschn. 10.3) in drei Gruppen eingeteilt: hohe (ca. 12%), mittlere (ca. 43%) und niedrige Zustimmung (45%). In die Analyse konnten nur die Befragten einbezogen werden, für die die Geschlechtstypikwerte der Berufswünsche vorliegen. Das betrifft 242 Jugendliche (139 weibliche, 103 männliche in der 7. Klasse, 372 Jugendliche (227 weibliche, 145 männliche) in der 8. Klasse und 369 Befragten (222 weibliche, 147 männliche) in der 9. Klasse. Der höhere Anteil der weiblichen Jugendlichen ergibt sich daraus, dass sie häufiger als männliche Jugendliche einen Berufswunsch äußern.

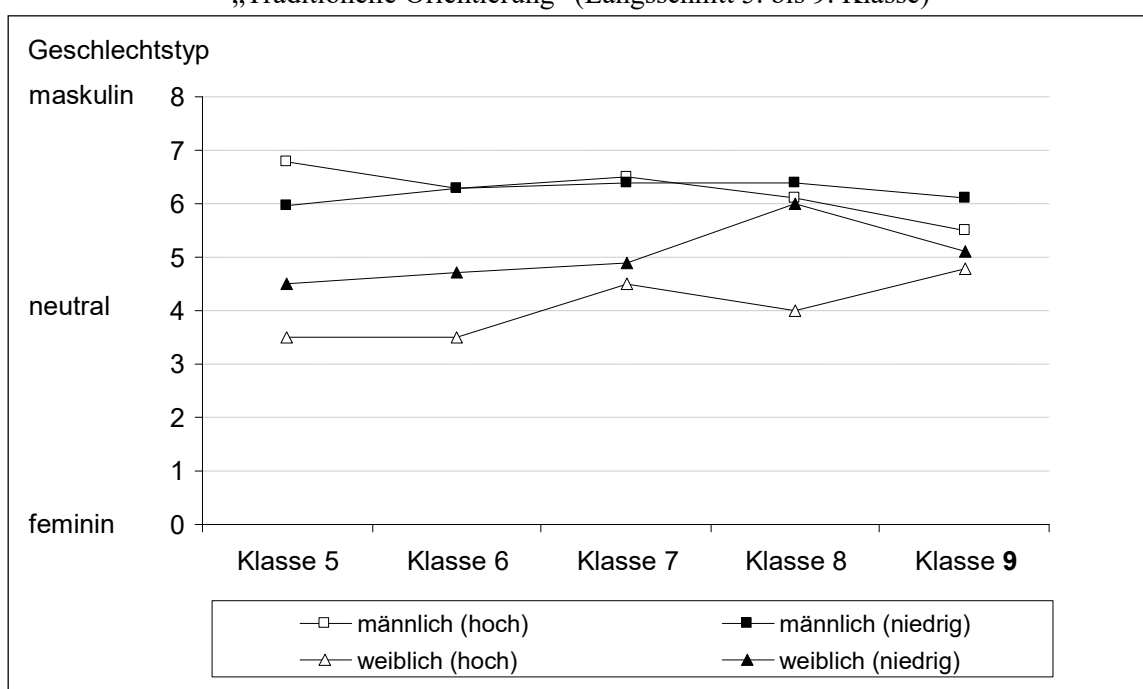
Weibliche Jugendliche mit hoher Zustimmung zu den Items der Skala „traditionelle Geschlechterrollen“ geben erwartungsgemäß Berufswünsche mit eher femininem Geschlechtstyp an, wohingegen weibliche Jugendliche mit niedriger Zustimmung Berufswünsche mit neutralem Geschlechtstyp äußern. Dieser Unterschied erweist sich für Klasse 8 und 9 als signifikant. Männliche Jugendliche mit hoher Zustimmung zur Skala „Traditionelle Orientierung“ wählen deutlich maskulinere Berufe als die mit niedriger Zustimmung.

Da Berufswünsche in unserer Studie bereits in der 5. Klasse erfasst wurden, können dazu Ergebnisse der längsschnittlichen Analyse (Klasse 5 bis 9) berichtet werden (vgl. dazu detailliert Schmude, 2011). Dies ist für insgesamt 130 Befragte (67 weibliche und 63 männliche Jugendliche) möglich. Zwölf Prozent der weiblichen und 24 Prozent der männlichen Jugendlichen weisen einen hohen Grad der Zustimmung, 43 Prozent der weiblichen und 36 Prozent der männlichen einen mittleren Grad der Zustimmung und 45 Prozent der weiblichen sowie 40 Prozent der männlichen Jugendlichen einen niedrigen Grad der Zustimmung zu den Items der Skala traditionelle Geschlechterrolle auf. Wie Abbildung 20.1 verdeutlicht, unterscheiden sich die Geschlechter hinsichtlich des Geschlechtstyps des genannten Berufs, und nur bei den weiblichen Jugendlichen macht die Zustimmung zur „Traditionellen Orientierung“ einen Unterschied.

Zwar sind die jeweiligen Fallzahlen recht klein, doch zeigt sich deutlich, dass weibliche Jugendliche mit hoher Zustimmung zu den Items der Skala traditionelle Geschlechterrolle (gefülltes Dreieck, $N = 8$) Berufswünsche mit eher femininem Geschlechtstyp angeben, wohingegen die mit niedriger Zustimmung (leeres Dreieck, $N = 30$) Berufswünsche mit neutralem Geschlechtstyp äußern. Besonders deutlich wird dies in Klasse 8. Die weiblichen Jugendlichen mit niedriger Zustimmung zur Skala traditionelle Geschlechterrolle bevorzugen Berufe, deren Geschlechtstyp im Mittel mit dem der männlichen Jugendlichen vergleichbar ist, sich aber deutlich von denen der weiblichen Befragten mit hoher Akzeptanz der Items zur traditionellen Geschlechterrolle unterscheiden ($\chi^2 = 6.47$, $p = .039$, $w =$

.41). Die hoch (N = 15) und niedrig zustimmenden männlichen Befragten (N = 25) unterscheiden sich dagegen nicht in ihren gemittelten Geschlechtstypkennwerten der Berufswünsche. Der Abbildung 20.1 kann entnommen werden, dass der bereits allgemein beschriebene Entwicklungstrend der Annäherung der Geschlechtstypwerte der weiblichen Befragten an den Bereich der „neutralen“ Geschlechtstypkennwerte hier auf die Veränderung der Geschlechtstypkennwerte der weiblichen Befragten mit niedriger Zustimmung zur Skala traditionelle Geschlechterrolle zurückzuführen ist.

Abbildung 20.1: Vergleich der gemittelten Kennwerte des Geschlechtstyps der männlichen und weiblichen Jugendlichen mit hoher bzw. niedriger Zustimmung zur Skala „Traditionelle Orientierung“ (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

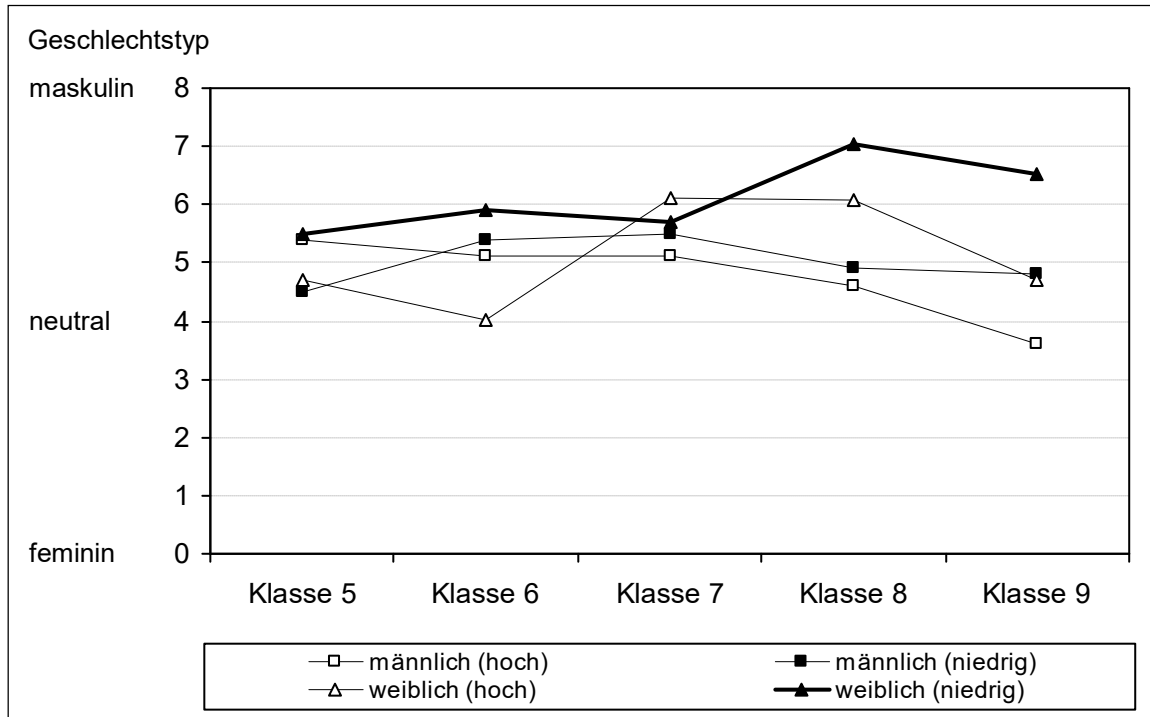


Anmerkung: Die eingesetzte Skala (Ratschinski, 2004) der Einschätzungen umfasste 9 Stufen: von 0 = typisch weiblich bzw. feminin (z.B. *Säuglingsschwester* [2.49]) über 5 neutral (z.B. *Journalist/in*) bis 9 = typisch männlich bzw. maskulin (z.B. *Berufssoldat* [8.15]).

Eine weitere Analyse in Bezug auf die tolerablen Geschlechtstypgrenzen der vier betrachteten Gruppen erhärtet diesen Befund. Die Geschlechtstypgrenze der männlichen Befragten markiert die Geschlechtstypkennwerte in Richtung des Pols „feminin“ und grenzt damit Berufe mit noch akzeptiertem weiblichem Geschlechtstyp von denen mit nicht mehr akzeptiertem weiblichem Geschlechtstyp ab. Operationalisiert werden kann diese Grenze über die Mittelwerte der Geschlechtstypkennwerte der männlichen Berufswünsche *abzüglich* der Standardabweichung. Bei den weiblichen Jugendlichen beschreibt die Geschlechtstypgrenze die Ausprägung der Geschlechtstypkennwerte der Berufe in Richtung maskuliner Geschlechtstyp, die gerade noch akzeptiert werden. Operationalisie-

ren lässt sich diese Grenze mit Hilfe der Mittelwerte der Geschlechtstypkennwerte der weiblichen Berufswünsche *zuzüglich* der Standardabweichung.

Abbildung 20.2: Vergleich der Geschlechtstypgrenze der männlichen Jugendlichen (Mittelwert des Geschlechtstypkennwertes minus Standardabweichung) und der weiblichen Jugendlichen (Mittelwert des Geschlechtstypkennwertes plus Standardabweichung) mit hoher und geringer Zustimmung zu den Items der Skala „Traditionelle Orientierung“ (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)



Anmerkung: Die eingesetzte Skala (Ratschinski, 2004) der Einschätzungen umfasste 9 Stufen: von 0 = typisch weiblich bzw. feminin (z.B. *Säuglingsschwester* [2.49]) über 5 neutral (z.B. *Journalist/in*) bis 9 = typisch männlich bzw. maskulin (z.B. *Berufssoldat* [8.15]).

Es wird deutlich (s. Abb. 20.2), dass sich die Geschlechtstypgrenze der 30 weiblichen Jugendlichen (gefülltes Dreieck), die der Skala traditionelle Geschlechterrolle nur in geringem Maße zustimmen, im Vergleich von Klasse 5 zu 9 nachhaltig in Richtung des Pols „maskulin“ verschiebt (Klasse 5: $M = 4.50$, $SD = 0.98$ / Klasse 9: $M = 5.13$, $SD = 1.40$, $Z = -2.84$, $p = .005$). D.h. mit fortschreitender Schulzeit äußern weibliche Jugendliche mit einem niedrigen Grad der Zustimmung zur „Traditionellen Orientierung“ eher Berufe mit maskulinem Geschlechtstyp. Für die anderen drei betrachteten Gruppen zeigen sich keine statistisch relevanten Veränderungen über die Zeit.

Prestige eines Berufs

Das Prestige des Berufs spiegelt den gesellschaftlichen Status der beruflichen Tätigkeit und die intellektuelle Komplexität einer beruflichen Anforderung wider. Nach der Berufswahltheorie von Gottfredson (2005) werden im Prozess der Berufsfindung anhand

des Prestiges der Berufe zwei Eingrenzungen der möglichen beruflichen Optionen vorgenommen. Dieser Prozess vollzieht sich im Zeitraum von Klasse 4 bis 8. Dabei werden zum einen Berufe ausgeschlossen, deren gesellschaftlicher Status als unangemessen betrachtet wird. Diese „untere Schwelle“ wird als untere Toleranzgrenze bezeichnet. Ferner existiert auf der „*kognitiven Landkarte der Berufe*“ eine „obere Schwelle“, die obere Aufwandsgrenze (Ratschinski, 2009). Diese Grenze schließt Berufe aus, die kognitiv als „zu anspruchsvoll“ erscheinen. Diese Grenzziehungen können nur geleistet werden, wenn die Jugendlichen zum einen verinnerlicht haben, welche Berufe innerhalb ihrer Herkunftsfamilie und ihres unmittelbaren soziokulturellen Milieus als dem sozialen Status angemessen betrachtet bzw. als unakzeptabel ausgeschlossen werden, und wenn sie zum anderen eine Vorstellung über ihr allgemeines Fähigkeitsniveau im Vergleich zu ihren Mitschüler/innen und den Anforderungen attraktiver Berufe entwickelt haben. Dieses Wissen über Merkmale ihrer sozialen Referenzgruppe, ihre persönliche schulleistungsbezogene Position innerhalb der Schulklasse und die ihnen zugetraute Leistungsfähigkeit gewinnen Jugendliche aus der aktiven Verarbeitung der tagtäglichen Rückmeldungen zu ihrem Verhalten in den institutionellen und informellen Mikrosystemen (Elternhaus, Schule etc.).

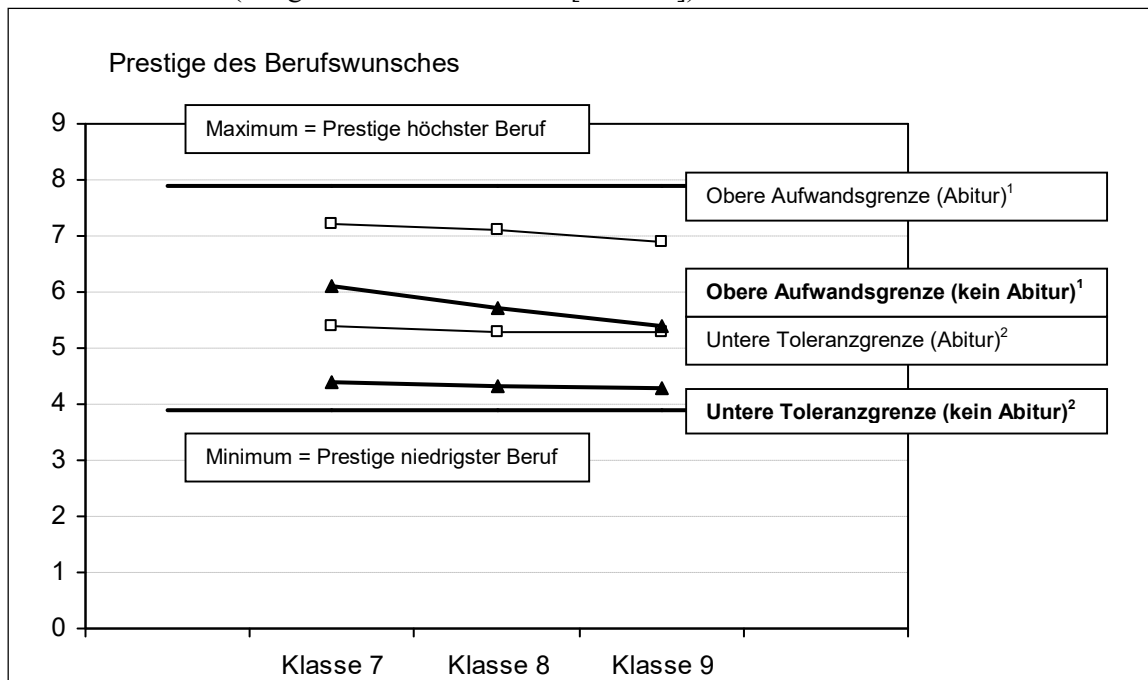
Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob Zusammenhänge bestehen zwischen dem Prestige eines als Berufswunsch angegebenen Berufes, ausgewählten familialen Faktoren, der Schulform in der Sekundarstufe I und ausgewählten personalen Merkmalen der Befragten. Dabei berücksichtigen wir auch die Bildungsaspiration im Sinne des gewünschten Schulabschlusses. Diese wurde ab Klasse 6 im Rahmen der Schülerbefragung als Selbstauskunft erhoben. Für die Analysen wird eine dichotomisierte Variable gebildet: 1 = Abitur (Gymnasium), 2 = Nicht-Abitur (Real- und Hauptschulabschluss). Die berichteten Ergebnisse basieren auf den Analysen der Kennwerte des Prestiges der Berufe nach Ratschinski (2009), die den einzelnen Berufswünschen zugeordnet werden können (s. Abschn. 6.3.5). Wie bei der Operationalisierung des Geschlechtstyps werden die gemittelten Hannoveraner Expertenratings als Kennwerte verwendet, was zu einer Reduzierung der Stichprobe führt. Die ausführlichen Ergebnisse sind dargestellt bei Schmude (2011).

Die Berufswünsche von Jugendlichen, deren Mütter Abitur haben, weisen höhere Prestigewerte auf als die von Jugendlichen mit Müttern ohne Abitur. Bei beiden Gruppen kann beobachtet werden, dass das Prestige der Berufswünsche mit fortschreitender Schulzeit absinkt. Zusammenhänge zwischen dem Schulabschluss des Vaters und der Höhe des Prestige der Berufswünsche zeigen sich erst in Klasse 9, und zwar ebenfalls dergestalt, dass Jugendliche, deren Väter Abitur haben, Berufswünsche mit höherem Prestige wählen als Jugendliche, deren Väter kein Abitur abgelegt haben. Zu allen Messzeitpunkten wünschen sich Jugendliche, die das Abitur anstreben und dann auch ein Gymnasium besuchen, Berufe mit deutlich höherem Prestige als Altersgenossen, die einen Haupt- oder Realschulabschluss als erreichbaren Schulabschluss anführen und die entsprechende Schulform in der Sekundarstufe I besuchen. Der persönlich gewünschte

Schulabschluss (Bildungsaspiration) der Jugendlichen steht in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Prestige des Berufs des Vaters und dem Bildungsgrad beider Eltern (Schul-, Hochschulabschluss). D.h. Jugendliche, die selbst das Abitur anstreben, stammen aus Elternhäusern, in denen die Mutter und bzw. oder der Vater selber das Abitur abgelegt und studiert haben und in denen die Eltern, vor allem der Vater, Berufe aus der oberen Prestigegruppe ausüben. Diese Jugendlichen besuchen in der Regel in der Sekundarstufe I ein Gymnasium und wünschen sich Berufe mit deutlich höherem Prestige als Altersgenossen, die einen Haupt- bzw. Realschulabschluss für sich als erreichbar ansehen.

Anhand der Mittelwerte und Standardabweichungen der Kennwerte des Prestiges der Berufswünsche lässt sich gut veranschaulichen, dass Jugendliche in Abhängigkeit ihrer Bildungsaspiration, d.h. des persönlich gewünschten Schulabschlusses, das Spektrum möglicher Berufe bzgl. des Prestiges der Berufe eingrenzen. In Abbildung 20.3 werden die jeweiligen Streubereiche der beiden Bildungsaspirationsgruppen (Abitur/kein Abitur) dargestellt. Die Bildungsaspiration der Jugendlichen erweist sich als äußerst stabil (94% streben sowohl in Klasse 7 als auch in Klasse 9 das Abitur an), so dass die Variable „Bildungsaspiration“ über den in Klasse 9 gewünschten Schulabschluss operationalisiert wird. Die Mittelwerte der Prestigekennwerte der Berufswünsche *plus* Standardabweichung definieren die „obere Aufwandsgrenze“. Diese grenzt die als kognitiv zu anspruchsvoll erscheinenden Berufe von den erreichbaren Berufen ab. Die gemittelten Kennwerte des Prestiges der Berufswünsche *abzüglich* der Standardabweichung beschreiben die „untere Toleranzgrenze“. Diese setzt die Grenze zwischen den bezüglich des sozialen Status noch akzeptablen Berufe und den nicht mehr akzeptablen. Da es in der Darstellung (vgl. Abb. 20.3) um die Visualisierung der oberen und unteren Grenzsetzungen geht, werden die Mittelwerte nicht eingetragen.

Abbildung 20.3: Obere Aufwandsgrenze und untere Toleranzgrenze des Prestiges der Berufswünsche in Abhängigkeit von der Bildungsaspiration (Abitur/kein Abitur) (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 195])



¹grenzt die als kognitiv „zu anspruchsvoll“ erscheinenden Berufe von den erreichbaren Berufen ab

²grenzt die bezüglich des sozialen Status noch akzeptablen Berufe von den nicht mehr akzeptablen ab

Aus der Abbildung ist deutlich zu erkennen, dass sich die Streuungsbereiche der beiden Gruppen zu Klasse 9 hin verringern und dass sich die Streuungsbereiche beider Gruppen in Klasse 9 nur minimal (0.1) überschneiden. In Klasse 9 ist bei den Gymnasiasten mit Abiturwunsch die „untere Toleranzgrenze“ gleich der „oberen Aufwandsgrenze“ der Jugendlichen, die einen Haupt- bzw. Realschulabschluss anstreben. Die Berufe, die die Haupt- und Realschüler/innen für sich als erreichbar erachten, werden von den zukünftigen Abiturienten bei der Wahl ihrer Berufswünsche nicht mehr berücksichtigt. Entsprechend der Definition der „oberen Aufwands-“ und „unteren Toleranzgrenze“ nach Gottfredson bedeutet dies, dass von den zukünftigen Abiturienten die beruflichen Optionen der Haupt- und Realschüler/innen bezüglich des sozialen Status als nicht mehr akzeptable Berufe aus der weiteren beruflichen Planung ausgeklammert werden, die Haupt- und Realschüler/innen die beruflichen Optionen der zukünftigen Abiturienten dagegen als nicht erreichbar und offenbar als kognitiv „zu anspruchsvoll“ beurteilen. D.h. weiterhin, dass in Abhängigkeit des antizipierten Schulabschlusses das Feld möglicher beruflicher Optionen von beiden betrachteten Gruppen im Verlauf des Besuchs der Sekundarstufe I deutlich eingegrenzt wird.

In weiterführenden Analysen wurde untersucht, ob sich die Gruppen mit unterschiedlichem Prestige des Berufswunsches durch die in der AIDA-Studie erfassten Merkmale näher charakterisieren lassen. Es zeigt sich, dass Jugendliche mit Prestige höhere Be-

rufswünschen in Klasse 8 günstigere Werte in der Ich-Stärke und dem Leistungsvertrauen aufweisen als Jugendliche mit Prestige niedrigeren Berufswünschen. Ferner gehören sie überzufällig häufig zu denen mit guten Schulnoten und mit hohem elterlichen Bildungs- und Berufsstatus. Weibliche Jugendliche, die Berufe mit niedrigem Prestige angeben, gehören auch häufiger zur Gruppe der „generell leistungsschwachen“ Schülerinnen mit schlechten Noten (vgl. hierzu Kap.18).

Wie bereits erörtert, erweisen sich nach Gottfredson (2006) die Dimensionen Geschlechtstypik und Prestige eines Berufes als „starke Prädiktoren“ der Berufswahl für den hier betrachteten Altersbereich. Inwieweit gelingt es Jugendlichen, hier aus den vorgegebenen Grenzen auszubrechen? Um das zu untersuchen, prüften wir Zusammenhänge zwischen der Wahl eines geschlechtsuntypischen, -neutralen bzw. -typischen Berufs und dem Prestige des gewählten Berufs im Vergleich zum Prestige des Berufs der Eltern. Dazu wurden die PrestigeKennwerte der Berufswünsche der Jugendlichen in Klasse 9 und zusätzlich diejenigen des Vaters durch die Bildung von drei Kategorien (hoch, mittel, niedrig) über das 33. und 66. Perzentil auf Ordinalskalenniveau transformiert. Diese Betrachtung ist für 237 Jugendliche in Klasse 9 möglich. 36 Prozent der Jugendlichen wählen in Klasse 9 einen Prestige höheren Beruf als den des Vaters, 38 Prozent einen vergleichbaren und 26 Prozent einen Prestige niedrigeren. Es stellt sich heraus, dass geschlechtsuntypische Berufe deutlich häufiger von den Jugendlichen gewählt werden, deren Berufswünsche höhere Prestigewerte als ihr Vater aufweisen: Von den 85 Jugendlichen, die einen auf den Beruf des Vaters bezogen Prestige höheren Beruf angeben, wählen 20 einen geschlechtsuntypischen Beruf. Die Mehrheit von ihnen, nämlich 17, sind weiblich. Dabei besuchen 12 dieser 17 weiblichen Jugendlichen ein Gymnasium. Sie äußern in Klasse 9 Berufswünsche wie beispielsweise Archäologin, Architektin, Informatikerin und Rechtsanwältin. D.h. zum einen, dass gegen Ende der Sekundarstufe I nur wenige weibliche Jugendliche mit Bildungsaspiration „Abitur“ die Möglichkeit erwägen, auf dem geschlechtsspezifisch und geschlechtshierarchisch segmentierten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt geschlechtsuntypische Berufe zu ergreifen – inwieweit sich diese dann realisieren lassen, sei dahingestellt. Und d.h. zum anderen, dass sich für weibliche Jugendliche mit Bildungsaspiration „Abitur“ die Chance erhöht, aus dem soziokulturellen Milieu der Herkunftsfamilie durch die eigene (Berufs-)Biographie „aufzusteigen“, sofern sie nicht ohnehin einen bildungsnahen familiären Hintergrund mit Eltern mit Prestige hohen Berufstätigkeiten aufweisen.

Die Mehrheit der Jugendlichen der AIDA-Studie äußert Berufswünsche, die geschlechtsspezifische Teilung der Berufswelt aufrechterhalten und dem soziokulturellen Milieu des Elternhauses entsprechen. Für Jugendliche, die eine Haupt- bzw. Realschule besuchen und auch den damit verbundenen Schulabschluss für sich antizipieren, ist die Wahrscheinlichkeit groß, das soziokulturelle Milieu ihrer Herkunftsfamilie in der eigenen (Berufs-)Biographie zu reproduzieren. Insbesondere für diese Jugendlichen ist es berufsbiographisch dramatisch, dass sie sich entsprechend ihres kognitiven Entwicklungsstandes altersgruppentypisch zunächst primär an den Kategorien Geschlecht und

Prestige orientieren. Hier leistet der theoretische Ansatz von Gottfredson, bei aller berechtigten Kritik (vgl. Ratschinski, 2009), einen bedeutsamen Beitrag, da ihre Theorie, wie Ratschinski (2009, S. 182) es ausdrückt, „mit wenigen, aber hoch prädiktiven Konzepten auskommt, deren Beziehungen zueinander empirisch gut abgesichert sind“ und somit die große Bedeutung der Prädiktoren Geschlecht und Prestige herausstellen kann. Die hier vorliegenden Befunde stützen grundsätzliche Positionen von Gottfredson und leisten damit einen Beitrag zur weiteren Evaluation ihrer theoretischen Annahmen.

Kasten 20: Zusammenfassung von Kapitel 20

Es lassen sich vier Typen der beruflichen Orientierung unterscheiden. Weibliche Jugendliche von Haupt-, Real- und Gesamtschulen weisen eher eine stabile, Gymnasiastinnen dagegen eher eine verunsicherte berufliche Orientierung auf. Männliche Jugendliche von Haupt-, Real- und Gesamtschulen finden sich häufiger im Typ verzögerte und männliche Gymnasiasten im Typ mit fehlender beruflicher Orientierung. Auf eine krisenhafte Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Berufswahl“ verweisen niedrige Werte im Konstrukt Leistungsvertrauen, im Streben nach Selbstständigkeit/materieller Unabhängigkeit sowie der Wertschätzung von Leistung (Beruf). Für Haupt-, Real- und Gesamtschüler/innen können eingeschränkte bzw. fehlende soziale Ressourcen einen Risikofaktor darstellen. Für männliche Befragte deutet eine geringer ausgeprägte, abnehmende Schulfreude auf einen möglicherweise risikobehafteten Verlauf der Entwicklung der beruflichen Orientierung hin.

Sowohl weibliche als auch männliche Jugendliche geben in der Sekundarstufe I mehrheitlich und stabil geschlechtstypische Berufe als Wunsch an. Weibliche Jugendliche, die zur Gruppe der „Generell Leistungsschwachen“ (mit Noten im Bereich 4 und niedriger) gehören, äußern generell geschlechtstypische Berufswünsche. Sie weisen geringe Ausprägungen in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen auf. Weibliche Jugendliche mit einer gering ausgeprägten *traditionellen Geschlechtsrollenorientierung* wählen eher Berufe mit maskulinem Geschlechtstyp.

In der Sekundarstufe I grenzen Jugendliche in Abhängigkeit des von ihnen gewünschten Schulabschlusses das Feld beruflicher Optionen ein. Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem gewünschten Schulabschluss, dem Prestigeniveau der Berufswünsche und den Bildungsabschlüssen und dem Prestige der Berufe der Eltern. Jugendliche, die geschlechtsuntypische und auf den Beruf des Vaters bezogen Prestige höhere Berufswünsche angeben, sind mehrheitlich weiblich und besuchen ein Gymnasium.

21 Komplexe Mediatormodelle

In den *Cross-Lagged-Panel-Analysen* wurden kausale Beziehungen zwischen ausgewählten exogenen Variablen und Mediatoren, Mediatoren und Erträgen sowie exogenen Variablen und Erträgen längsschnittlich geprüft. Damit konnte die empirische Relevanz unseres theoretischen Rahmenmodells noch nicht vollständig untersucht werden. Um empirische Belege für die Mediatorfunktion der leistungsnahen Persönlichkeitsvariablen zu gewinnen, werden in diesem Kapitel Strukturmodelle mit Mediatoren geprüft. Da in solchen Mediatormodellen eine relativ große Zahl von Parametern zu schätzen sind, muss auf eine möglichst große Schülerstichprobe zurückgegriffen werden, wie sie nur im Querschnitt gegeben ist. Wird Kausalität allein unter dem Aspekt der zeitlichen Aufeinanderfolge von Ursache und Wirkung verstanden, so sind mit Querschnittsdaten keine kausalanalytischen Aussagen möglich. Die in der Literatur dargestellten Strukturmodelle (z.B. Watermann & Baumert, 2006) basieren jedoch mehrheitlich auf Querschnittsdaten und die Pfadkoeffizienten werden kausal interpretiert. In unserem theoretischen Rahmenmodell gehen wir ebenfalls davon aus, dass die exogenen Variablen sowohl direkte Effekte auf die Erträge als auch – über die Mediatoren vermittelt – indirekte Effekte auf die Erträge haben. Mit den zu prüfenden Strukturmodellen ist es möglich, die Effekte in direkte und indirekte zu zerlegen. So kann sich z.B. die Lehrerunterstützung direkt auf die Schulleistung bzw. die Schulnoten auswirken oder indirekt über die Motivation. Indirekte Effekte lassen sich als Produkte aller Pfade auf dem Weg berechnen, z.B. ist der indirekte Effekt der Lehrerunterstützung auf die Schulleistung das Produkt der Pfade von der Lehrerunterstützung zur Motivation sowie von der Motivation zur Schulleistung.

Wie im Rahmenmodell dargelegt, nehmen wir an, dass die *exogenen Variablen* des Klassen- und Familienklimas vermittelt über die *Mediatoren* Ich-Stärke und Leistungsvertrauen die *Erträge*, z.B. Schulnoten und Schulfreude, beeinflussen. Zudem nehmen wir auch direkte Effekte der exogenen Variablen auf die Erträge an. Die relative Höhe indirekter und direkter Effekte wird auf Basis theoretischer Vorannahmen verglichen.

Im Folgenden prüfen wir vier Mediatormodelle zu den Effekten der latenten Variablen des Klassenklimas bzw. des Familienklimas vermittelt über die Mediatorvariable Leistungsvertrauen auf die Erträge Schulnoten bzw. die Schulfreude. Die Modelle werden wiederum in Mplus geprüft. Die hierarchische Struktur der Daten wird durch die Variable der Clusterzugehörigkeit sowie das MLR-Schätzverfahren berücksichtigt (vgl. dazu detailliert Kap. 7).

21.1 Beziehungen zwischen Klassenklima, Leistungsvertrauen und Schulnoten

Im ersten Analyseschritt erfolgt die Prüfung des Messmodells mit den latenten Variablen des Klassenklimas, des Leistungsvertrauens sowie der Schulnoten in Klasse 9. Das

Messmodell führt zu einem ausreichend hohen Fit ($\chi^2/\text{df} = 5.38$; $N = 3342$; $\text{CFI} = .93$; $\text{TLI} = .92$; $\text{RMSEA} = .04$; $\text{SRMR} = .04$). Die Interkorrelationen zwischen den latenten Variablen sind in Tabelle 21.1 dargestellt. Substanzielle Korrelationen zwischen den latenten Variablen des Klassenklimas, des Leistungsvertrauens und der Schulnoten bestehen nur in einem Fall: Die wahrgenommene Konkurrenz in der Klasse korreliert positiv mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit ($r = .43$, $p < .001$). Das bedeutet, wie bereits in Kapitel 12 dargestellt, dass ein Klima der Konkurrenz mit einem höheren Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit einhergeht. Erwähnenswert sind die positiven Korrelationen zwischen Lehrerengagement und Wertschätzung der schulischen Leistung bzw. Erfolgszuversicht. Negative Korrelationen, allerdings in geringer Höhe, bestehen zwischen Noten und dem Lehrerengagement, dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit sowie der Erfolgszuversicht.

Tabelle 21.1: Interkorrelationen der latenten Variablen des Klassenklimas, des Leistungsvertrauens und der Noten in Klasse 9 (standardisierte Werte)

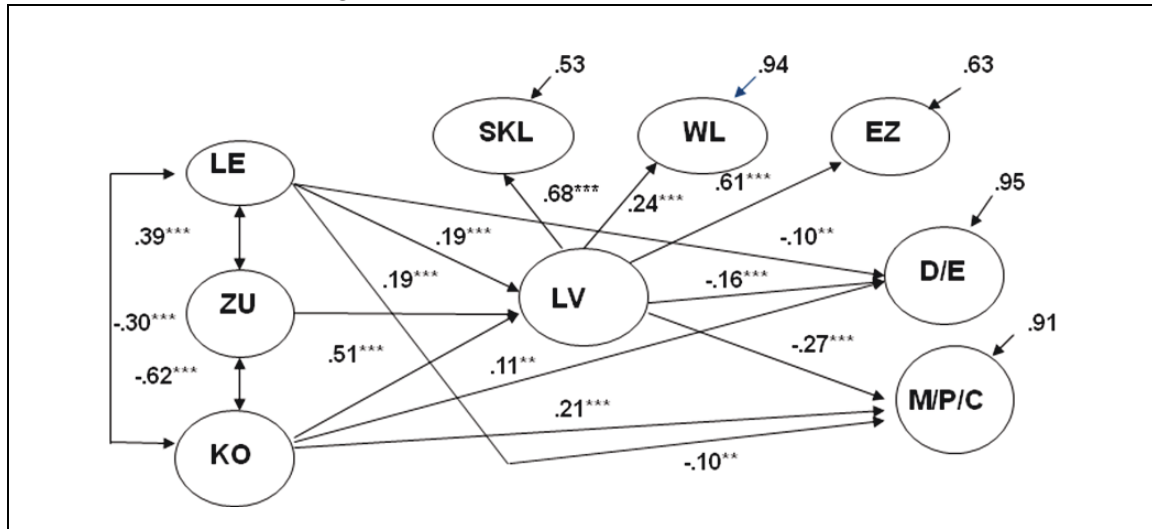
	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Lehrerengagement	.39***	-.28***	.00	.17***	.14***	-.16***	-.12***
(2) Zusammenhalt	-	-.60***	-.11***	.11***	.06**	-.09**	-.04
(3) Konkurrenz		-	.30***	.12***	.11***	.10**	.05
(4) Leistungsfähigkeit			-	.14***	.43***	-.10***	-.07
(5) Wert Leistung Schule				-	.12***	-.07	-.12***
(6) Erfolgszuversicht					-	-.19***	-.09***
(7) Noten Mathe/Nat.						-	-.63***
(8) Noten Sprache							-

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Die Prüfung des komplexen Mediatormodells führt ebenfalls zu einem ausreichend hohen Fit ($\chi^2/\text{df} = 5.66$; $N = 3342$; $\text{CFI} = .92$; $\text{TLI} = .91$; $\text{RMSEA} = .04$; $\text{SRMR} = .04$). Die standardisierten Koeffizienten des Pfadmodells sind in Abbildung 21.1 dargestellt. Die Korrelationen zwischen den drei exogenen Variablen des Klassenklimas verweisen auf die schon berichteten Befunde: Hohes Lehrerengagement geht einher mit der positiven Wahrnehmung des Zusammenhalts in der Klasse und gleichzeitig mit geringer Konkurrenz in der Klasse. Zusammenhalt und Konkurrenz korrelieren in hohem Maße negativ, was bedeutet, dass die positive Wahrnehmung von Zusammenhalt verbunden ist mit niedriger Konkurrenz in der Klasse.

Die latenten Variablen des Klassenklimas sind durch positive Pfadkoeffizienten mit dem Leistungsvertrauen verbunden, wobei der Pfadkoeffizient der wahrgenommenen Konkurrenz in der Klasse am größten ist. Eine hohe Ausprägung von Konkurrenz, Lehrerengagement und Zusammenhalt in der Klasse gehen einher mit einem hohen Leistungsvertrauen. Die Pfadkoeffizienten von der latenten Variablen des Leistungsvertrauens auf die Noten in Mathematik und Naturwissenschaften sowie den sprachlichen Fächern sind negativ. Ein hohes Leistungsvertrauen führt demnach zu guten Noten.

Abbildung 21.1: Ergebnisse der Prüfung des Mediatormodells der Beziehungen zwischen den latenten Variablen des Klassenklimas, des Leistungsvertrauens und der Schulnoten in Klasse 9 (standardisierte Koeffizienten). Die Zahlen über den Pfeilen der endogenen Variablen stellen die Residualvarianz dar.



Anmerkungen: LE – Lehrerengagement, ZU – Zusammenhalt, KO – Konkurrenz, SKL – Selbstkonzept Leistungsfähigkeit, WL – Wertschätzung Leistung, EZ – Erfolgszuversicht, LV – Leistungsvertrauen, D/E – Noten Deutsch/Englisch, M/P/C – Noten in Mathematik/Physik/Chemie.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Der *direkte* Effekt der wahrgenommenen Konkurrenz in der Klasse auf die Noten in Deutsch und Englisch beträgt .11 ($p < .01$) und auf die Noten in Mathematik und Naturwissenschaften .21 ($p < .001$). Das bedeutet, dass höhere Konkurrenz im Erleben der Schüler/innen tendenziell mit schlechteren Schulnoten einhergeht. Die *direkten* Effekte des Lehrerengagements auf die Noten in Deutsch und Englisch sowie die Noten in Mathematik und Naturwissenschaften sind gleich hoch und von gleicher Richtung (jeweils $-.10$, $p < .01$). Höheres Lehrerengagement geht somit tendenziell mit besseren Schulnoten einher. Da für die Variable Zusammenhalt kein direkter Effekt auf die Noten festzustellen ist, wird dieser Pfad aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht in Abbildung 21.1 dargestellt. Die *indirekten* Effekte der Variablen Lehrerengagement und Zusammenhalt auf die Schulnoten in Deutsch und Englisch ($-.03$) sowie Mathematik und Naturwissenschaften ($-.05$) weisen ebenfalls eine ähnliche Höhe auf. Der *indirekte* Effekt der Konkurrenz in der Klasse auf die Noten in Deutsch und Englisch beträgt $-.08$ und auf die Noten in Mathematik und Naturwissenschaften $-.14$. Der totale Effekt der wahrgenommenen Konkurrenz auf die Noten in Deutsch und Englisch beträgt $(.11 + .51 \times (-.15)) = -.03$ und auf die Noten in Mathematik/Physik/Chemie $(.21 + .51 \times (-.27)) = .07$. Der totale Effekt des wahrgenommenen Lehrerengagements auf die Noten in Deutsch und Englisch beträgt $(-.10 + .19 \times (-.15)) = -.13$ und auf die Noten in Mathematik und Naturwissenschaften $(-.10 + .19 \times (-.27)) = -.15$. Das bedeutet, dass hohes Lehrerengagement insgesamt zu guten Noten führt. Demgegenüber sind die totalen Effekte der Konkurrenz in der Klasse auf die Noten gering. Konkurrenz hat einen positiven Effekt auf die Noten in

Mathematik/Naturwissenschaften und einen geringen negativen Effekt auf die Noten in den Sprachfächern. Hohe Konkurrenz führt zu guten Noten in den Sprachfächern und zu schlechten Noten in Mathematik/Naturwissenschaften. Die Varianzaufklärung der Noten ist allerdings gering. Sie beträgt neun Prozent für die Noten in Mathematik/Naturwissenschaften und fünf Prozent für die Noten in den sprachlichen Fächern.

21.2 Beziehungen zwischen Familienklima, Leistungsvertrauen und Schulnoten

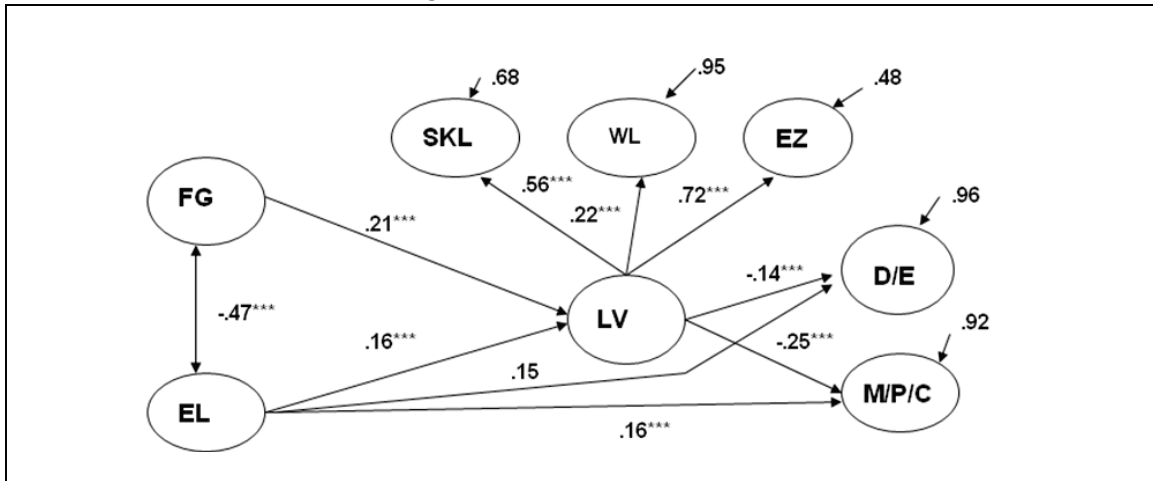
In einer weiteren Berechnung wurde das Familienklima als exogene Variable in das Modell einbezogen. Geprüft wurde zunächst das Messmodell mit den latenten Variablen des Familienklimas, des Leistungsvertrauens sowie der Schulnoten in Klasse 9. Das Messmodell führt zu einem ausreichend hohen Fit ($\chi^2/df = 9.11$; $N = 3342$; $CFI = .92$; $TLI = .91$; $RMSEA = .05$; $SRMR = .04$). Die Interkorrelationen zwischen den latenten Variablen des Familienklimas, des Leistungsvertrauens und der Schulnoten (s. Tab. 21.2) verweisen auf das schon bekannte Muster: Hohe familiäre Geborgenheit/Hilfe ist verbunden mit hoher Wertschätzung von Leistung in der Schule. Hohe elterliche Leistungserwartung ist verbunden mit hohen (schlechten) Noten. Die Variablen des Leistungsvertrauens korrelieren negativ, wenngleich in geringer Höhe, mit den Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den sprachlichen Fächern.

Tabelle 21.2: Interkorrelationen der latenten Variablen des Familienklimas, des Leistungsvertrauens und der Noten in Klasse 9 (standardisierte Werte)

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Geborgenheit/Hilfe	.47***	-.01	.23***	.11***	-.08***	-.09***
(2) Leistungserwartung	-	.11***	.02	-.02	.14***	.15***
(3) Leistungsfähigkeit		-	.12***	.42***	-.10***	-.06**
(4) Wert Leistung Schule			-	.12***	-.07**	-.12***
(5) Erfolgszuversicht				-	-.19***	-.08***
(6) Noten Mathe/Naturw.					-	.63***
(7) Noten Sprache						-

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Abbildung 21.2: Ergebnisse der Prüfung des Mediatormodells der Beziehungen zwischen den latenten Variablen des Familienklimas, des Leistungsvertrauens und der Schulnoten in Klasse 9 (standardisierte Koeffizienten). Die Zahlen über den Pfeilen der endogenen Variablen stellen die Residualvarianz dar.



Anmerkungen: FG – Familiäre Geborgenheit, EL – Elterlicher Leistungsdruck, LV – Leistungsvertrauen, SKL – Selbstkonzept Leistungsfähigkeit, WL – Wertschätzung Leistung, EZ – Erfolgszuversicht, D/E – Noten in Deutsch/Englisch, M/P/C – Noten in Mathematik/Physik/Chemie.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Das komplexe Mediatormodell der kausalen Beziehungen führt ebenfalls zu einem ausreichend hohen Fit ($\chi^2/df = 9.52$; $N = 3342$; $CFI = .92$; $TLI = .90$; $RMSEA = .04$; $SRMR = .04$). Die Pfadkoeffizienten dieses Modells sind in Abbildung 21.2 dargestellt. Sowohl familiäre Geborgenheit/Hilfe als auch elterliche Leistungserwartungen beeinflussen das Leistungsvertrauen, wie die jeweils positiven Pfadkoeffizienten zeigen. Hohe familiäre Geborgenheit/Hilfe und hohe elterliche Leistungserwartung führen zu hohem Leistungsvertrauen. Die Pfadkoeffizienten vom Leistungsvertrauen auf die Schulnoten sind negativ, d.h. hohes Leistungsvertrauen trägt zu guten Noten bei. Familiäre Geborgenheit/Hilfe beeinflusst die Schulnoten nicht direkt, sondern nur vermittelt über das Leistungsvertrauen. Die *indirekten* Effekte der familiären Geborgenheit/Hilfe auf die Noten in Deutsch und Englisch betragen $-.03$ und auf die Noten in Mathematik/Naturwissenschaften $-.02$. Die elterlichen Leistungserwartungen zeigen Effekte sowohl direkter als auch indirekter Art auf die Schulnoten. Die *direkten* Effekte der elterlichen Leistungserwartung auf die Noten betragen in Deutsch und Englisch $.15$ ($p < .001$) und auf die Noten in Mathematik/Naturwissenschaften $.16$ ($p < .001$) und sind etwas höher als die *indirekten* Effekte: $-.02$ bei den Noten in den sprachlichen und $-.04$ bei den Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Die *totalen* Effekte der elterlichen Leistungserwartung betragen auf die Schulnoten in Deutsch/Englisch $(.15 + .16 \times (-.14)) = .13$ und auf die Noten in Mathematik/Naturwissenschaften $(.16 + .16 \times (-.25)) = .11$. Das bedeutet, dass hohe (zu hohe) elterliche Leistungserwartungen insgesamt zu hohen (schlechten) Noten in beiden Fächerbereichen beitragen. Die Varianzauf-

klärung beträgt bei den Noten in Mathematik/Naturwissenschaften acht Prozent, bei den Noten in den sprachlichen Fächern vier Prozent.

21.3 Beziehungen zwischen Klassenklima, Leistungsvertrauen und Schulfreude

Neben den Schulnoten stellt die Schulfreude eine zentrale Zielgröße des Umgangs mit Schule in der Adoleszenz dar. Im Folgenden wird mittels Mediatormodellen untersucht, welche direkten und indirekten Effekte von den exogenen Variablen des Klassenklimas vermittelt über das Leistungsvertrauen auf die Schulfreude in Klasse 9 nachzuweisen sind. Dabei soll auch der Vergleich zu den in Kapitel 16 dargestellten Ergebnissen der *Cross-Lagged-Panel-Analysen* gezogen werden. Im ersten Analyseschritt erfolgt die Prüfung des Messmodells jeweils mit den drei latenten Variablen des Klassenklimas und des Leistungsvertrauens sowie der latenten Variable Schulfreude in Klasse 9. Das Messmodell führt zu einem ausreichend hohen Fit ($\chi^2/df = 3.98$; $N = 3327$; $CFI = .96$; $TLI = .95$; $RMSEA = .03$; $SRMR = .04$).

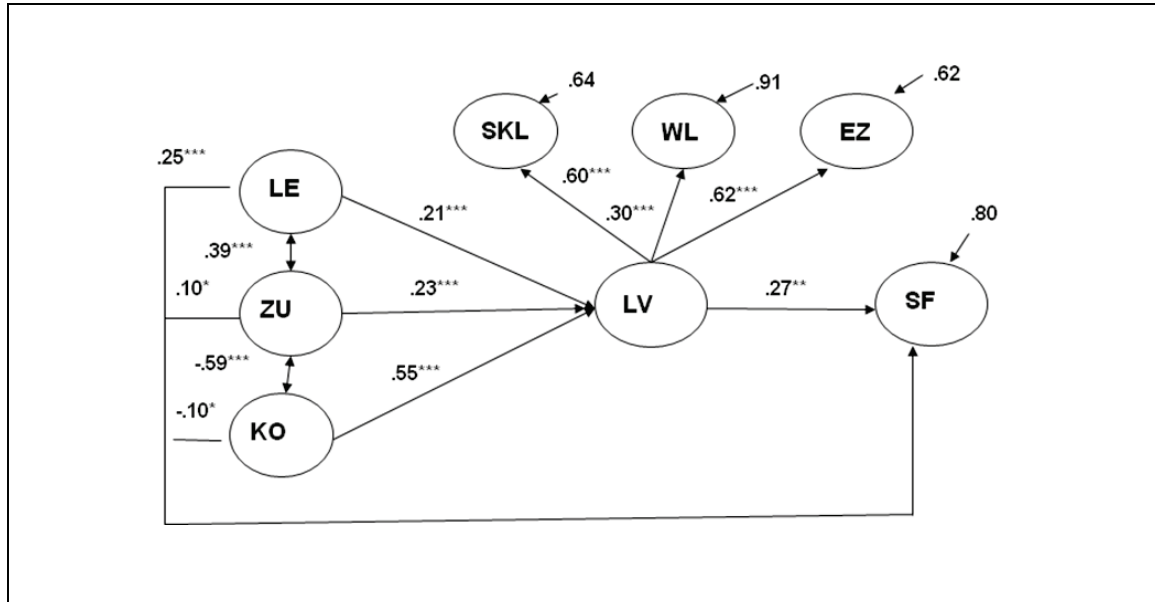
Die Interkorrelationen zwischen den latenten Variablen sind in Tabelle 21.3 dargestellt. Sie entsprechen den bisherigen Analysen und belegen: Je höher das wahrgenommene Lehrerengagement und der Zusammenhalt in der Klasse sind, desto größer ist die Freude an der Schule, während eine hohe Konkurrenz mit niedriger Schulfreude verbunden ist. Schulfreude steht ebenfalls in Zusammenhang mit der Wertschätzung von schulischer Leistung und Erfolgszuversicht, nicht jedoch mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit.

Tabelle 21.3: Interkorrelationen der latenten Variablen des Klassenklimas, des Leistungsvertrauens und der Schulfreude in Klasse 9 (standardisierte Werte)

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Lehrerengagement	.39***	-.29***	-.01	.17***	.14***	.36***
(2) Zusammenhalt	-	-.59***	-.12***	.12***	.07**	.26***
(3) Konkurrenz		-	.36***	.11***	.11***	-.14***
(4) Selbstk. Leistungsfähigkeit			-	.12***	.43***	.02
(5) Wert Leistung Schule				-	.12***	.30***
(6) Erfolgszuversicht					-	.22***
(7) Schulfreude						-

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Abbildung 21.3: Ergebnisse der Prüfung des Mediatormodells der Beziehungen zwischen den latenten Variablen des Klassenklimas, des Leistungsvertrauens und der Schulfreude in Klasse 9 (standardisierte Koeffizienten)



Anmerkungen: LE – Lehrerengagement, ZU – Zusammenhalt, KO – Konkurrenz, SKL – Selbstkonzept Leistungsfähigkeit, WL – Wertschätzung Leistung, EZ – Erfolgszuversicht, LV – Leistungsvertrauen, SF – Schulfreude.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Die Prüfung des komplexen Mediatormodells führt zu einem ausreichend hohen Fit ($\chi^2/df = 4.96$; $N = 3327$; $CFI = .94$; $TLI = .93$; $RMSEA = .04$; $SRMR = .05$). Die standardisierten Koeffizienten des Pfadmodells sind in Abbildung 21.3 dargestellt. Die Variablen des Klassenklimas sind wiederum durch positive Pfadkoeffizienten mit den Variablen des Leistungsvertrauens verbunden. Hohe wahrgenommene Konkurrenz, Lehrerengagement und Zusammenhalt in der Klasse führen zu hohem Leistungsvertrauen. Der Pfadkoeffizient von der latenten Variablen des Leistungsvertrauens auf die Schulfreude ist ebenfalls positiv. Hohes Leistungsvertrauen führt zu hoher Schulfreude. Die Dimensionen des Klassenklimas beeinflussen die Schulfreude direkt, was an den direkten Effekten ablesbar ist. Sie betragen .25 ($p < .001$) für das Lehrerengagement, .10 ($p < .05$) für den Zusammenhalt in der Klasse und -.10 ($p < .05$) für die Konkurrenz. Gleichzeitig gibt es auch *indirekte* Effekte dieser Dimensionen des Klassenklimas auf die Schulfreude: jeweils .06 beim Lehrerengagement und Zusammenhalt und .15 bei der Konkurrenz in der Klasse. Die *totalen* Effekte der drei Dimensionen des Klassenklimas auf die Schulfreude betragen demnach $(.25 + .21 \times .27) = .31$ für das wahrgenommene Lehrerengagement, $(.10 + .23 \times .27) = .16$ für den Zusammenhalts in der Klasse und $(-.10 + .55 \times .27) = .05$ für die Konkurrenz in der Klasse. Das bedeutet, dass die Schulfreude dann hoch ist, wenn Lehrerengagement und Zusammenhalt in der Klasse in der Wahrnehmung der

Jugendlichen hoch ausgeprägt sind. Konkurrenz in der Klasse hat – bezogen auf die totalen Effekte – gegenüber dem Lehrerengagement und dem Zusammenhalt eine geringere Bedeutung für die Schulfreude. Die Varianzaufklärung der Schulfreude beträgt 20 Prozent. Im Vergleich zu den Ergebnissen für die endogene Variablen Schulnoten (s. Abb. 21.1) bedeutet dies, dass die latenten Variablen des Klassenklimas vermittelt über das Leistungsvertrauen einen größeren Beitrag zur Erklärung der Varianz von Schulfreude leisten als zur Erklärung der Varianz von Schulnoten.

21.3 Beziehungen zwischen Familienklima, Leistungsvertrauen und Schulfreude

Die Prüfung des Messmodells mit den latenten Variablen des Familienklimas, des Leistungsvertrauens sowie der Schulfreude in Klasse 9 führt zu einem ausreichend hohen Fit ($\chi^2/\text{df} = 7.20$; $N = 3327$; $\text{CFI} = .94$; $\text{TLI} = .93$; $\text{RMSEA} = .05$; $\text{SRMR} = .05$). Die Interkorrelationen zwischen den latenten Variablen des Familienklimas, des Leistungsvertrauens und der Schulfreude sind Tabelle 21.4 zu entnehmen und verweisen auf die schon bekannten Zusammenhänge: Hohe familiäre Geborgenheit/Hilfe ist verbunden mit einer hohen Wertschätzung von Leistung sowie hoher Schulfreude. Elterliche Leistungserwartung korreliert negativ mit Schulfreude. Hohe Wertschätzung von Leistung und Erfolgszuversicht sind mit hoher Schulfreude verbunden.

Tabelle 21.4: Interkorrelationen der latenten Variablen des Familienklimas, des Leistungsvertrauens und der Schulfreude in Klasse 9 (standardisierte Werte)

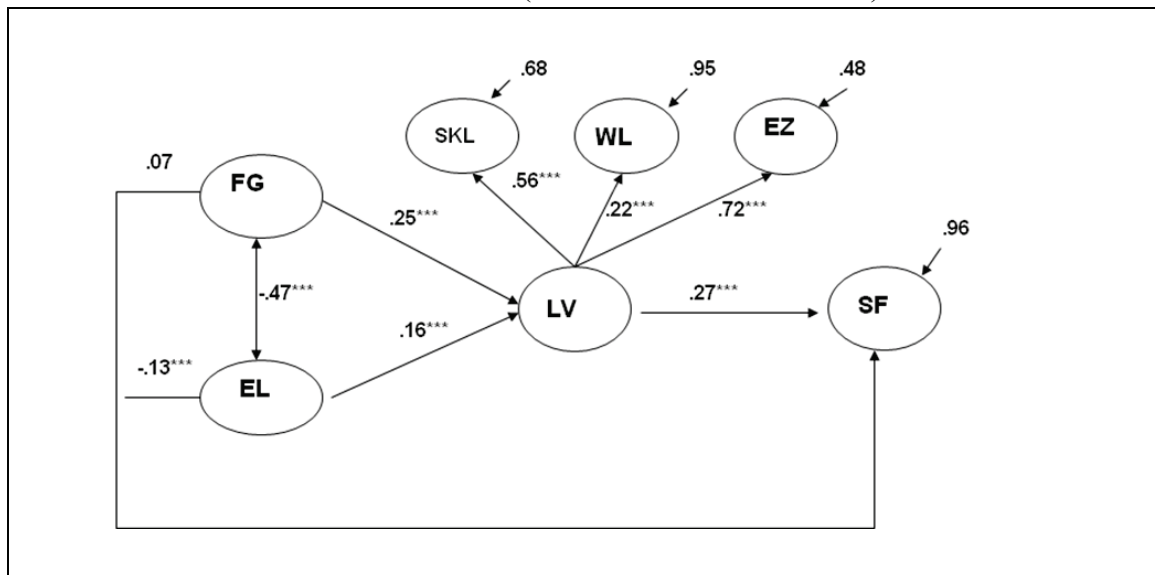
	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Geborgenheit/Hilfe	-.48***	.02	.23***	.11***	.18***
(2) Leistungserwartung	-	.09***	.02	-.01	-.16***
(3) Leistungsfähigkeit		-	.13***	.43***	.02
(4) Wert Leistung			-	.12***	.30***
(5) Erfolgszuversicht				-	.21***
(6) Schulfreude					-

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Das komplexe Mediatormodell der kausalen Beziehungen führt zu einem noch ausreichenden Fit ($\chi^2/\text{df} = 9.41$; $N = 3327$; $\text{CFI} = .93$; $\text{TLI} = .91$; $\text{RMSEA} = .05$; $\text{SRMR} = .06$). Die Pfadkoeffizienten des Mediatormodells sind in Abbildung 21.4 dargestellt. Wie die jeweils positiven Pfadkoeffizienten zeigen, haben die latenten Variablen des Familienklimas positive Effekte auf das Leistungsvertrauen. Der Pfadkoeffizient vom Leistungsvertrauen auf die Schulfreude ist ebenfalls positiv, d.h. hohes Leistungsvertrauen führt zu hoher Schulfreude. Es bestehen *direkte* Effekte zwischen den beiden Dimensionen des Familienklimas auf die Schulfreude. Sie betragen .07 ($p > .05$) für die familiäre Geborgenheit/Hilfe und -.13 ($p < .001$) für die elterlichen Leistungserwartungen. Der *indirekte*

Effekt der familiären Geborgenheit/Hilfe auf die Schulfreude ($.25 \times .27$) beträgt .07, der elterlichen Leistungserwartung auf die Schulfreude ($.16 \times .27$) beträgt .04. Der *totale* Effekt der familiären Geborgenheit/Hilfe auf die Schulfreude beträgt $(.07 + .25 \times .27) = .14$, während der totale Effekt der elterlichen Leistungserwartung auf die Schulfreude den Wert $(-.13 + .16 \times .27) = -.09$ hat. Das bedeutet, dass die familiäre Geborgenheit/Hilfe insgesamt die Schulfreude positiv beeinflusst, während die elterliche Leistungserwartung einen negativen Effekt auf die Schulfreude hat. Die Varianzaufklärung beträgt bei der Schulfreude vier Prozent. Verglichen mit den Effekten der latenten Variablen des Klassenklimas vermittelt über das Leistungsvertrauen auf die Schulfreude (20 Prozent Varianzaufklärung) sind die Effekte des Familienklimas auf die Schulfreude relativ gering.

Abbildung 21.4: Ergebnisse der Prüfung des Mediatormodells der Beziehungen zwischen den latenten Variablen des Familienklimas, des Leistungsvertrauens und der Schulfreude in Klasse 9 (standardisierte Koeffizienten)



Anmerkungen: FG – Familiäre Geborgenheit, EL – Elterlicher Leistungsdruck, LV – Leistungsvertrauen, SKL – Selbstkonzept Leistungsfähigkeit, WL – Wertschätzung Leistung, EZ – Erfolgszuversicht, SF – Schulfreude.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Kasten 21: Zusammenfassung von Kapitel 21

Geprüft wurden komplexe Mediatormodelle zur Vorhersage der *Erträge* Schulnoten und Schulfreude durch die *exogenen Variablen* des Klassen- und Familienklimas, vermittelt über die *Mediatorvariable* des Leistungsvertrauens. Die Ergebnisse belegen, dass die Merkmale des Klassen- und Familienklimas sowohl direkt als auch indirekt die Schulnoten und auch die Schulfreude beeinflussen.

Klassenklima – Leistungsvertrauen – Schulnoten

Berücksichtigt man die berechneten totalen Effekte, so ist vom wahrgenommenen Lehrerengagement ein negativer Effekt auf die Noten in beiden Bereichen und von der

wahrgenommenen Konkurrenz ein positiver Effekt auf die Noten nachzuweisen, d.h. dass hohes erlebtes Lehrerengagement zu guten, hohe Konkurrenz hingegen zu schlechten Noten führt. Der Zusammenhalt in der Klasse wirkt sich nur indirekt über das Leistungsvertrauen auf die Noten aus. Der relativ geringe Anteil erklärter Varianz der Schulnoten in der 9. Klasse von fünf Prozent für die Noten in den Sprachfächern und neun Prozent für die Noten in Mathematik/Naturwissenschaften ist dadurch bedingt, dass Schulnoten sehr stabil sind und möglicherweise durch hier nicht einbezogene Variablen wie Beurteilungspraktiken der Lehrkräfte in höherem Maße beeinflusst werden als durch motivationale Faktoren oder das Klassenklima.

Familienklima – Leistungsvertrauen – Schulnoten

Die familiäre Geborgenheit/Hilfe hat keinen direkten, sondern nur vermittelt über das Leistungsvertrauen einen indirekten Effekt auf die Noten. Hohe familiäre Geborgenheit/Hilfe führt zu hohem Leistungsvertrauen, welches seinerseits einen Effekt auf die Schulnoten hat. Hohes Leistungsvertrauen führt zu guten Noten. Für die elterliche Leistungserwartung ist sowohl ein direkter als auch ein indirekter Effekt nachzuweisen. Berücksichtigt man den berechneten totalen Effekt der elterlichen Leistungserwartung auf die Schulnoten, so ist dieser auf beide Bereiche positiv. Hohe elterliche Leistungserwartung führt zu schlechten Noten sowohl in den sprachlichen als auch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Die familiären Bedingungen leisten insgesamt einen relativ geringen Beitrag zu Erklärung der Varianz von Schulnoten.

Klassenklima – Leistungsvertrauen – Schulfreude

Die Variablen des Klassenklimas beeinflussen sowohl direkt als auch indirekt die Schulfreude. Berücksichtigt man die berechneten totalen Effekte, so ist der Einfluss aller drei Klimavariablen auf die Schulfreude positiv, jedoch sind Lehrerengagement und Zusammenhalt in der Klasse von größerer Bedeutung für die Schulfreude als die Konkurrenz in der Klasse. Der Anteil erklärter Varianz von 20 Prozent kann als Beleg dafür gewertet werden, dass die latenten Variablen des Klassenklimas, vermittelt über das Leistungsvertrauen, einen bedeutenden Anteil an der Varianz von Schulfreude haben.

Familienklima – Leistungsvertrauen – Schulfreude

Die Variablen des Familienklimas beeinflussen sowohl direkt als auch indirekt die Schulfreude. Der berechnete totale Effekt der familiären Geborgenheit/Hilfe auf die Schulfreude ist positiv, während der totale Effekt der elterlichen Leistungserwartung auf die Schulfreude negativ ist. Hohe familiäre Geborgenheit/Hilfe ist verbunden mit hoher Schulfreude, während hohe elterliche Leistungserwartungen mit niedriger Schulfreude verbunden sind. Der geringe Anteil an erklärter Varianz von vier Prozent weist auf den relativ geringen Effekt familiärer Bedingungen, vermittelt über das Leistungsvertrauen, auf die Ausprägung von Schulfreude hin.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der Pfadanalysen zu den komplexen Mediatormodellen die Annahmen unseres theoretischen Modells (Kap. 1), dass das Leistungsvertrauen eine Mediatorfunktion bei der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben im Jugendalter übernimmt.

22 Profilanalysen zu sozialen Ressourcen und zu Erträgen der Persönlichkeitsentwicklung

In diesem Kapitel sollen in Ergänzung zu unseren bisherigen typologischen Analysen Profilgruppen der in AIDA untersuchten Jugendlichen bestimmt und mithilfe längsschnittlicher Analysen ihre Entwicklung über die Sekundarstufe I rekonstruiert werden. Um eine solche Beschreibung vornehmen zu können, wählen wir zwei Perspektiven: Zunächst betrachten wir die sozialen Stützsysteme, mithilfe derer die Jugendlichen ihre Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen, und nehmen eine Typologisierung vor (Abschn. 22.1). Daraufhin betrachten wir die Erträge der Bewältigung und bestimmen unterschiedliche Bewältigungsmuster (Abschn. 22.2). In einem dritten Analyseschritt werden beide Perspektiven zusammengeführt und ausgewählte Extremgruppen von Schüler/inne/n gegenübergestellt sowie ihre Entwicklungsverläufe in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen betrachtet (Abschn. 22.3).

22.1 Profilanalysen zu sozialen Ressourcen

Auf der Basis der theoretischen Überlegungen von Fend (1990a; 2003) zu sozialen Ressourcen, welche sich als förderlich bei der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben erweisen, nehmen wir an, dass sich Jugendliche in Hinblick auf die Verfügbarkeit dieser Ressourcen unterscheiden: Einige Jugendliche werden neben der familiären Unterstützung durch ihre Eltern auch im außerfamiliären Bereich über einen guten sozialen Rückhalt verfügen; im Rahmen ihrer sekundären Sozialisation ist ihnen also die soziale Beheimatung gelungen, nämlich Freundschaften in der Schule zu knüpfen und auch ein positives Verhältnis zu ihren Lehrkräften aufzubauen. Andere werden möglicherweise weniger soziale Unterstützung bei ihren Lehrkräften erfahren, verfügen aber nicht nur zu Hause in ihrer Familie, sondern auch bei den Gleichaltrigen in der Schule einen starken sozialen Rückhalt, der ihnen hilft, die altersgemäßen Herausforderungen angemessen zu meistern. Wiederum andere Schüler/innen dürften durch ihre Eltern weniger Unterstützung erfahren, als sie tatsächlich benötigen, finden aber vielleicht bei ihren Mitschüler/inne/n und bei ihren Lehrkräften den erforderlichen Ausgleich an sozialem Rückhalt. Isolationsgefährdete Jugendliche hingegen, die in keinem der hier angesprochenen Bereiche ihrer Sozialisation jene Unterstützungsstrukturen und die damit verbundene Akzeptanz vorfinden, die für die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben notwendig sind, dürften die an sie gestellten Herausforderungen nur bedingt meistern können oder sogar an ihnen scheitern.

In Anlehnung an Fend (1990a; 2003) sowie entsprechend dem in Kapitel 1 dargelegten Rahmenmodell nehmen wir an, dass Heranwachsende mit guter sozialer Beheimatung, die also über die drei Bereiche sozialer Stützsysteme (Familie, Gleichaltrige in

der Schule, Lehrkräfte) hinreichend verfügen, eine günstigere Entwicklung ihrer Ich-Stärke und ihres Leistungsvertrauens in der Sekundarstufe I aufweisen als isolationsgefährdete Schüler/innen, die lediglich über eine oder keine dieser drei Ressourcen in einem angemessenen Ausmaß verfügen. Dieser Annahme soll im Folgenden anhand von Profilanalysen nachgegangen werden. Da die bisherigen Analysen auf gravierende Unterschiede in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen zwischen Schülerinnen und Schülern hinweisen, werden die folgenden Profilanalysen auch in Abhängigkeit des Geschlechts betrachtet.

22.1.1 Bildung von drei Gruppen

Die Gruppenbildung von Schüler/inne/n mit unterschiedlicher Verfügbarkeit sozialer Ressourcen bzw. – in soziologischer Terminologie – sozialen Kapitals nehmen wir auf einer deskriptiven Ebene vor. Als Indikatoren für die drei Bereiche sozialer Ressourcen (1) Familie, (2) Gleichaltrige in der Schule und (3) Lehrkräfte verwenden wir die drei Skalen „Familiäre Geborgenheit/Hilfe“, „Zusammenhalt in der Schulklasse“ und „Pädagogisches Engagement der Lehrpersonen“ sowie den Messzeitpunkt in Klasse 8 (vgl. Kap. 6 zur Darstellung der Skalen und Kap. 8 zu ersten deskriptiven Befunden). Wir wählen die Skala „Zusammenhalt“ statt der Skala „Freundschaftsbeziehungen“, weil diese wesentlich größere Varianz zwischen den Schüler/inne/n abbildet. Die Skala „Akzeptanz durch die Mitschüler“ wird nicht gewählt, weil wir sie konzeptionell als ein Maß der Ich-Stärke werten. Ergebnisse dazu werden jedoch mitgeteilt (s. Abschn. 22.1.3).

Eine Dichotomisierung der drei Skalen erfolgt jeweils an ihrem theoretischen Skalenmittelwert (von $M_{\text{Skala}} = 1.5$): Schüler/innen, die auf der jeweiligen Skala den Wert 1.5 oder höher erreichen, erhalten den Wert „1“ sowie die Wertung, dass sie über diese Ressource verfügen. Heranwachsende, die auf der jeweiligen Skala hingegen einen Wert kleiner als 1.5 erreichen, erhalten den Wert „0“, der dahingehend gedeutet wird, dass sie nicht über diese Ressource verfügen. Auf diese Weise erhält jede Schülerin bzw. jeder Schüler einen Gesamtscore, der die Werte 0, 1, 2 oder 3 annehmen kann, wobei unerheblich ist, über welche Ressourcen die Heranwachsenden verfügen, sondern nur gezählt wird, über wie viele sie verfügen. Da wir unterstellen, dass sich die sozialen Ressourcen gegenseitig kompensieren können, erscheint dieses Vorgehen legitim.

Von den in diese Gruppenbildung einbezogenen 1500 Schüler/inne/n der Längsschnittstichprobe über die drei Messzeitpunkte (vgl. Kap. 5) besitzen bei einem listenweisen Fallausschluss lediglich 31 Personen (2.1%) fehlende Werte. Von den Schüler/inne/n mit gültigen Werten verfügen gut die Hälfte der Heranwachsenden über hinreichend Ressourcen in allen drei Bereichen (53.4%) und knapp ein Drittel über zwei von drei Ressourcen (30.4%). 238 Schüler/inne/n (16.2 %) berichten, über nur eine oder keine dieser sozialen Ressourcen zu verfügen (s. Tab. 22.1).

22.1.2 Zusammensetzung der drei Gruppen

Zunächst sollen die wesentlichen Merkmale der drei gebildeten Gruppen mit unterschiedlicher sozialer Einbettung – im Folgenden als „Sozialkapital-Typen“ bezeichnet – beschrieben werden. Tabelle 22.1 enthält die Angaben zur Zusammensetzung der drei Typen nach Geschlecht, Schulform, Stadthälfte (Ost-/West-Berlin) Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS).

Die Chi-Quadrat-Tests für Geschlecht und Stadthälfte weisen keine systematisch abweichende Zellenverteilung aus. Ebenso sind keine signifikanten Mittelwertunterschiede im BBS nach Typen sozialen Kapitals festzustellen. Dies ist ein erster Hinweis dafür, dass, wie auch unsere deskriptiven Ergebnisse in Kapitel 8 verdeutlichen konnten, Schüler/innen in der 8. Jahrgangsstufe nicht notwendigerweise in Abhängigkeit von Geschlecht oder sozialer Herkunft über soziale Ressourcen in den drei Bereichen verfügen, sondern dass andere Determinanten eine größere Rolle spielen dürften. Auch Ost-West-Unterschiede schlagen sich hier – ca. zehn Jahre nach dem Ende der DDR – nicht nieder. Allein die Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen verteilen sich nicht gleichmäßig auf die drei Typen ($\chi^2 = 25.3$, $df = 6$, $p(2\text{-seitig}) < .001$). Während Schüler/innen von Gymnasien und Realschulen in weitgehend gleichem Maße auf die Zellen verteilt sind wie die Heranwachsenden insgesamt in dieser Panelstichprobe, fällt auf, dass Gesamtschüler/innen eher zugunsten der dritten Gruppe und Hauptschüler/innen eher zugunsten der ersten Gruppe verteilt sind. Dies harmonisiert weitgehend mit unseren in Kapitel 8 dargestellten Befunden, wonach Hauptschüler/innen ihre Lehrkräfte etwas stärker pädagogisch engagiert erleben als Schüler/innen der anderen Schulformen, insbesondere als die Gesamtschüler/innen.

Betrachtet man die für die Gruppenbildung einbezogenen Skalen (s. Abb. 22.1 und Tab. 22.2), so fällt auf, dass bei allen drei Gruppen die familiäre Geborgenheit bzw. elterliche Hilfe im Durchschnitt hinreichend vorhanden ist, d.h. die jeweiligen Gruppennittelwerte liegen signifikant über dem theoretischen Skalenmittelwert von $M_{\text{Skala}} = 1.5$. Bei Heranwachsenden, die über hinreichend soziale Unterstützung aus allen drei Bereichen berichten, trifft dies auch auf die soziale Kohäsion zu ihren Mitschüler/innen („Zusammenhalt“) sowie auf die Unterstützung von Seiten ihrer Lehrer/innen („Lehrengagement“) zu. Bei Heranwachsenden, die hinreichend über Ressourcen aus zwei Bereichen verfügen, finden wir noch die soziale Kohäsion unter Mitschüler/innen signifikant oberhalb des theoretischen Skalenmittelwertes, während die durchschnittlich erlebte Unterstützung durch Lehrpersonen bei ihnen signifikant unterhalb des von uns normativ gesetzten Kriteriums liegt. Bei der dritten Gruppe, welche über höchstens eine soziale Ressource verfügt und als isolationsgefährdet gelten kann, fällt auch die soziale Einbettung in die Schulklasse signifikant unterhalb des von uns gesetzten Kriteriums. Anhand der Reihenfolge, wie die drei verschiedenen Ressourcen bei den unterschiedlichen Gruppen vorhanden sind, lässt sich eine erste Schlussfolgerung zur Wertigkeit und Verlässlichkeit der drei Ressourcenbereiche ziehen: Das familiäre Stützsystem, stellvertretend für den Prozess der primären Sozialisation, erweist sich durchgehend als jene soziale Ressource, auf die sich die Heranwachsenden am stärksten verlassen können –

auch dann noch, wenn sie außerhalb des familiären Bereichs unter Gleichaltrigen und im Kontext mit den Lehrkräften als den Vertretern des Schulsystems, stellvertretend für die sekundäre Sozialisation, vergleichsweise wenig sozialen Halt erfahren, wie es vor allem der dritten Gruppe ergeht. Als zweitwichtigstes soziales Stützsystem wird von den Schüler/innen der Zusammenhalt in der Schulklasse bewertet – nicht das Lehrerengagement. Gerade jene soziale Ressource also, die von Seite der Schule als Erfahrungskontext bereit gestellt werden sollte und am stärksten von ihr gestaltet werden könnte, erweist sich in diesem Vergleich sozialer Stützsysteme als die schwächste.

Tabelle 22.1: Zusammensetzung der drei Sozialkapital-Typen nach Geschlecht, Schulform, Schulstandort und Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS)

Typ	1	2	3	Gesamt
Anzahl Schüler/ innen	784	447	238	1469
Prozent	53.4%	30.4%	16.2%	100.0%
Geschlecht				
männlich	354	189	112	655
	54.0%	28.9%	17.1%	100.0%
weiblich	430	258	126	814
	52.8%	31.7%	15.5%	100.0%
Schulform				
Gymnasium	460	255	116	831
	55.4%	30.7%	14.0%	100.0%
Realschule	192	98	63	353
	54.4%	27.8%	17.8%	100.0%
Hauptschule	41	15	6	62
	66.1%	24.4%	9.7%	100.0%
Gesamtschule	91	79	53	223
	40.8%	35.4%	23.8%	100.0%
Schulstandort				
Berlin-Ost	490	249	136	875
	56.0%	28.5%	15.5%	100.0%
Berlin-West	294	198	102	594
	49.5%	33.3%	17.2%	100.0%
BBS Eltern				
Mittelwert	101.8	101.2	102.9	101.8
Standardabweichung	19.0	20.2	19.8	19.5

Anmerkung: Zu 31 Schüler/innen liegen keine gültigen Werte in den drei Skalen zur Operationalisierung der sozialen Ressourcen vor.

Abbildung 22.1: Durchschnittliche Ausprägung der drei Sozialkapital-Typen in den Skalen zu den sozialen Stütssystemen „Familiäre Geborgenheit/Hilfe“, „Zusammenhalt in der Schulklasse“ und „Pädagogisches Lehrerengagement“ (theoretischer Skalenmittelwert: $M = 1.5$)

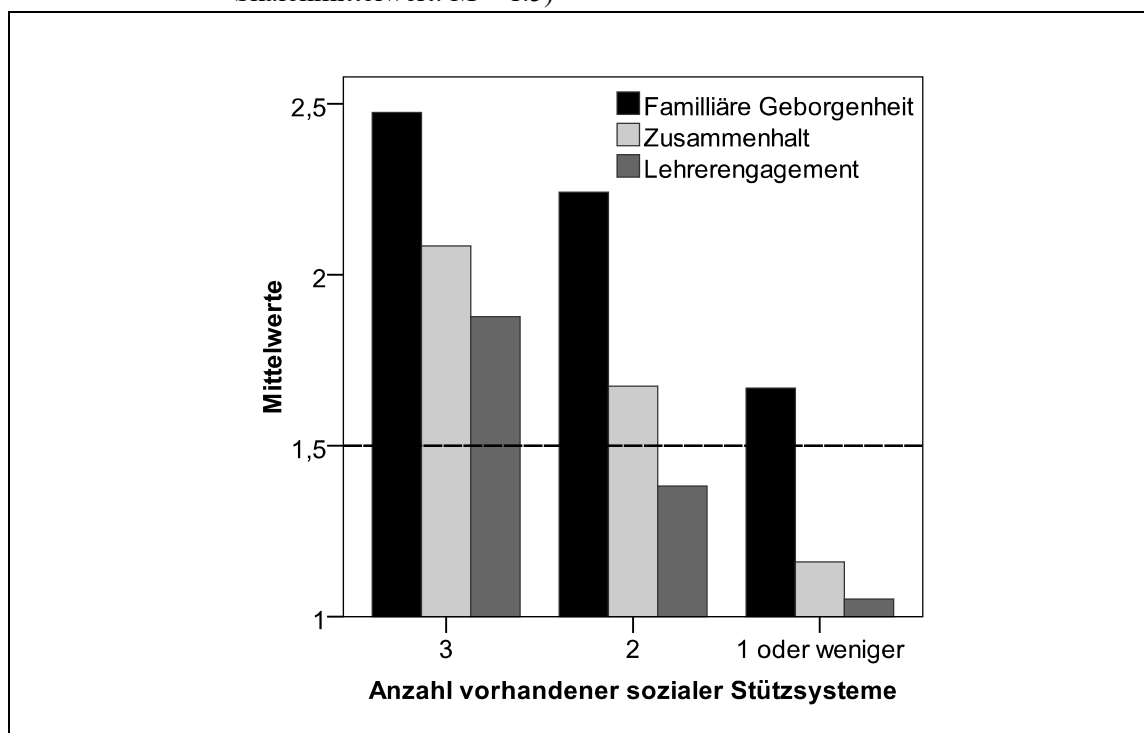


Tabelle 22.2: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Skalen zu den sozialen Ressourcen „Familiäre Geborgenheit/Hilfe“, „Zusammenhalt in der Schulklasse“ und „Pädagogisches Lehrerengagement“ in Klasse 8, gegliedert nach Sozialkapital-Typ

Typ	Geborgenheit/Hilfe			Zusammenhalt			Lehrerengagement		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
Drei Ressourcen	2.48	.02	.47	2.09	.02	.40	1.88	.01	.31
Zwei Ressourcen	2.24	.03	.63	1.67	.03	.55	1.38	.02	.41
Eine/ keine Ressource	1.67	.06	.82	1.16	.04	.58	1.05	.03	.39

22.1.3 Geschlechts- und ressourcenspezifische Entwicklungsverläufe von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen

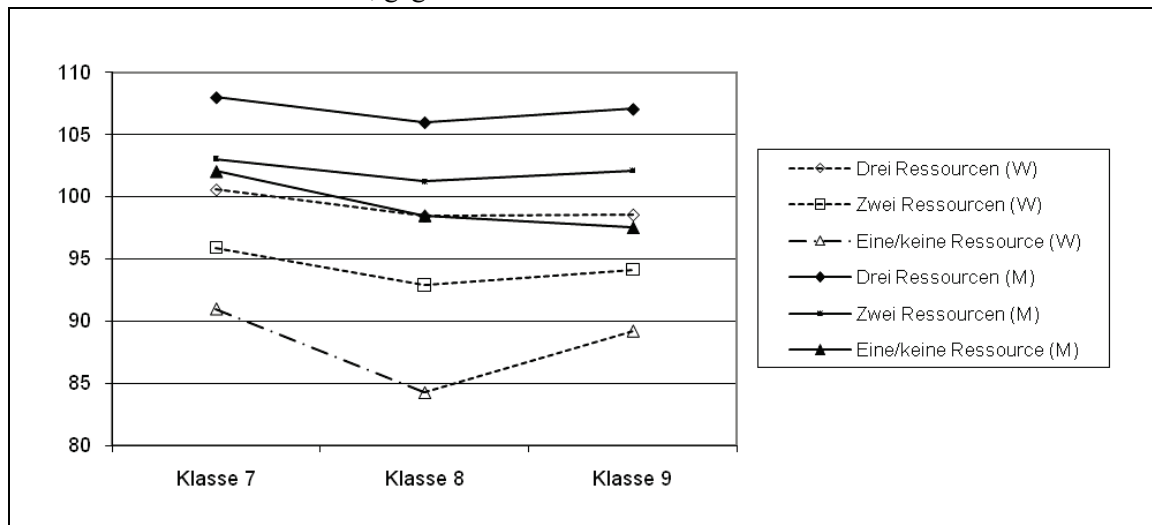
Im Folgenden werden die Entwicklungsverläufe in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen für die drei gebildeten Gruppen sowie zusätzlich nach Geschlecht betrachtet. Tabelle 22.3 enthält dazu einige Angaben.

Tabelle 22.3: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE), und Standardabweichungen (SD) der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens, gegliedert nach Sozialkapital-Typ und Geschlecht

		Schüler			Schülerinnen			Gesamt		
	Klasse	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
Ich-Stärke										
Drei Ressourcen	7	108.0	1.2	19.0	100.6	1.0	20.1	103.9	0.8	20.0
	8	106.0	1.0	16.4	98.4	0.9	15.6	101.8	0.7	16.4
	9	107.1	0.9	16.3	98.5	0.8	14.8	102.4	0.7	16.0
Zwei Ressourcen	7	103.1	1.5	19.5	95.9	1.2	19.0	98.9	1.0	19.5
	8	101.2	1.3	18.8	92.9	1.0	15.1	96.4	0.9	17.3
	9	102.1	1.2	17.4	94.1	0.9	14.4	97.5	0.8	16.2
Eine/ keine Ressource	7	102.0	1.9	19.3	91.0	1.8	18.6	96.2	1.5	19.7
	8	98.5	2.0	19.7	84.3	1.5	18.1	90.9	1.4	20.1
	9	97.5	1.6	18.4	89.2	1.6	17.2	93.1	1.3	19.2
Leistungsvertrauen										
Drei Ressourcen	7	103.7	1.2	19.8	94.4	1.0	17.6	98.6	0.8	19.2
	8	103.4	1.0	17.6	94.7	0.8	15.8	98.6	0.7	17.2
	9	105.1	1.1	18.3	96.4	0.9	17.2	100.3	0.7	18.2
Zwei Ressourcen	7	103.9	1.7	21.5	94.3	1.3	18.8	98.3	1.1	20.6
	8	104.2	1.5	19.6	92.4	1.2	16.6	97.4	1.0	18.8
	9	105.8	1.5	19.0	95.4	1.1	15.5	99.8	0.9	17.8
Eine/ keine Ressource	7	104.0	1.8	20.1	95.4	1.6	17.0	99.5	1.1	19.0
	8	97.7	2.3	23.7	91.3	1.7	19.0	94.3	1.5	21.5
	9	99.0	1.7	18.8	95.9	1.6	19.7	97.3	1.2	19.3

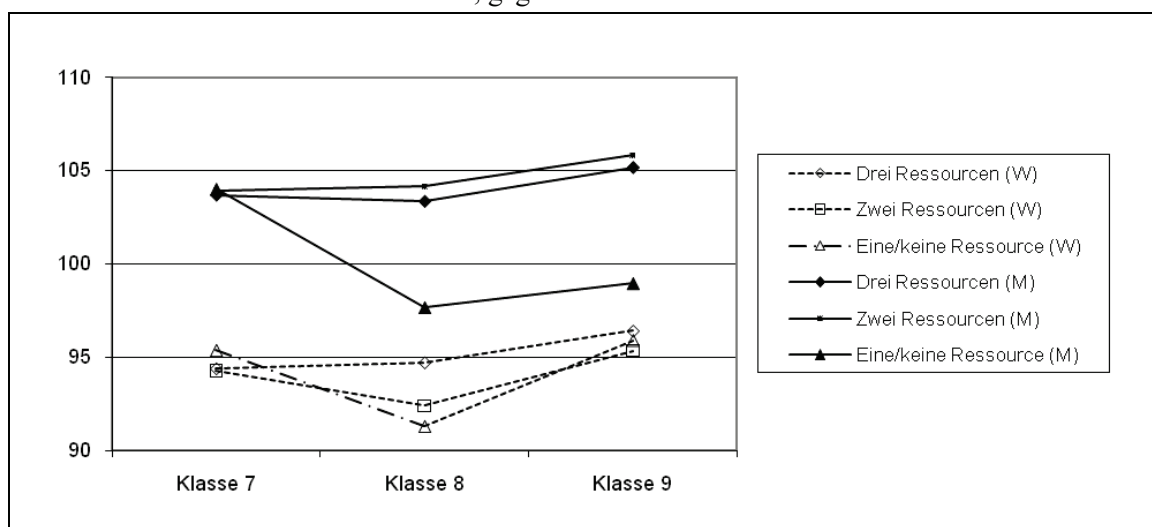
Auch diese Daten zeigen den in der Gesamtstichprobe bestehenden Trend, dass Ich-Stärke und Leistungsvertrauen von der 7. bis zur 8. Klasse abnehmen. Sichtbar wird allerdings, dass dies für einige Gruppen stärker der Fall ist. Die Ergebnisse bestätigen zunächst die von Fend (1990a; 2003) geäußerte Vermutung, dass Heranwachsende, die über ein hohes Maß an sozialen Ressourcen verfügen, d.h. von familiärer Unterstützung, Zusammenhalt in der Schulklasse und pädagogischem Lehrerengagement berichten, tendenziell auch im Bereich leistungsnaher Persönlichkeit günstigere Werte aufweisen als Heranwachsende, denen es an sozialen Ressourcen fehlt. So unterscheiden sich zu allen drei Zeitpunkten Jugendliche des obersten Sozialkapital-Typs (mit guter sozialer Beheimatung) signifikant in ihrer Ich-Stärke von den isolationsgefährdeten Jugendlichen des untersten Sozialkapital-Typs (s. die Werte unter „Gesamt“ in Tabelle 22.3). Beim Leistungsvertrauen sind diese Unterschiede weniger systematisch vorzufinden. Da sich die weiblichen und männlichen Jugendlichen jedoch signifikant unterscheiden, werfen wir einen differenzierten Blick auf die geschlechtsspezifischen Werte der drei Sozialkapital-Typen (grafisch dargestellt in Abb. 22.2 für die Ich-Stärke und in Abb. 22.3 für das Leistungsvertrauen).

Abbildung 22.2: Entwicklung der Ich-Stärke für Gruppen mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen, gegliedert nach Geschlecht



Wie aus Tabelle 22.2 ersichtlich, liegen in der Ich-Stärke bei Schülerinnen der beiden Extremgruppen signifikante Mittelwertunterschiede vor, und zwar zu jedem der drei Erhebungszeitpunkte. Es gelingt nur den sozial gut beheimateten weiblichen Jugendlichen, einen Wert in der Ich-Stärke zu erreichen, der dem der isolationsgefährdeten männlichen Jugendlichen entspricht. Besonders die isolationsgefährdeten weiblichen Jugendlichen erfahren von Klasse 7 nach 8 einen deutlichen Rückgang ihrer Ich-Stärke, von dem sie sich dann bis Klasse 9 etwas erholen.

Abbildung 22.3: Entwicklung des Leistungsvertrauens für Gruppen mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen, gegliedert nach Geschlecht



Im Leistungsvertrauen finden sich zwischen den verschiedenen Sozialkapital-Typen der Mädchen keine Unterschiede, alle liegen deutlich unter den Werten der männlichen Jugendlichen, und sogar noch deutlich unter den isolationsgefährdeten männlichen Jugendlichen, die von Klasse 7 nach 8 eine erhebliche Minderung ihres Leistungsvertrauens erfahren, die auch in Klasse 9 noch fortbesteht. Bei männlichen Heranwachsenden, die der oberen bzw. der unteren Gruppe angehören, deuten sich differenzielle Entwicklungen im Leistungsvertrauen – sowie darüber hinaus auch in der Ich-Stärke – an: Während sich die beiden Extremgruppen männlicher Jugendlicher in beiden Bereichen leistungsnaher Persönlichkeit in der 7. Jahrgangsstufe nicht voneinander unterscheiden, liegen in Klasse 9 signifikante Mittelwertunterschiede vor. Der jeweilige Schereneffekt kann den Abbildungen 22.2 und 22.3 entnommen werden (vgl. jeweils die durchgezogenen Linien für männliche Jugendliche mit drei Ressourcen und männliche Jugendliche mit einer bzw. keiner Ressource).

Die Entwicklung der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens in Abhängigkeit der Verfügbarkeit sozialer Ressourcen lassen sich zusammenfassend auch regressionsanalytisch abbilden (s. Tab. 22.4), wobei die Regressionskoeffizienten aus *Multiple-Group-Analysen* mithilfe des Softwarepakets Mplus ermittelt wurden. In der Ich-Stärke lassen sich demnach Veränderungseffekte von der 7. zu 9. Klasse bei Schülern und bei Schülerinnen erkennen, wobei der mittlere und der hohe Sozialkapital-Typ gegen den niedrigen Sozialkapital-Typ getestet wird. Die statistisch signifikanten Prädiktoren verdeutlichen den jeweiligen Schereneffekt, demzufolge die Entwicklung der Ich-Stärke umso günstiger verläuft, je vollständiger die sozialen Ressourcen aus den drei Bereichen Familie, Gleichaltrige in der Schule und Lehrkräfte für die Heranwachsenden vorhanden sind. Ein solcher Schereneffekt ist im Leistungsvertrauen bei männlichen, nicht jedoch bei weiblichen Jugendlichen anzutreffen. Vermutlich gestaltet sich also die Entwicklung des Leistungsvertrauens im Vergleich zur Entwicklung der Ich-Stärke in Bezug auf die Förderung durch soziale Stützsysteme geschlechtsspezifisch.

Bei männlichen Jugendlichen ist die Entwicklung des Leistungsvertrauens geprägt durch die Abhängigkeit sozialer Stützung in der Familie und in der Schule, bei weiblichen Jugendlichen ist die Entwicklung des – insgesamt geringeren – Leistungsvertrauens dagegen eher entkoppelt von dem Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein der sozialen Unterstützung in Familie, bei Gleichaltrigen oder bei Lehrkräften, d.h. sie können offenbar nicht von günstigen sozialen Ressourcen profitieren.

Tabelle 22.4: Regression der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens in Klasse 9 auf vorherige Werte in Klasse 7 sowie Typzugehörigkeit und BBS der Eltern (Multiple-Gruppen-Analyse nach Geschlecht)

	Ich-Stärke		Leistungsvertrauen	
	Schüler	Schülerinnen	Schüler	Schülerinnen
	β	β	β	β
AV zum Messzeitpunkt in Klasse 7	.37***	.39***	.35***	.41***
Typ hoch	.21***	.21***	.17***	.02
Typ mittel	.11*	.10*	.17***	-.01
BBS Eltern	-.03	.01	.04	-.03
R^2	.18	.20	.14	.18

Anmerkung: AV – Abhängige Variable, BBS – Bildungs- und Berufsstatus der Eltern, β – standardisierter Regressionskoeffizient, R^2 – aufgeklärte Varianz der AV im Modell.

Unterschiede im Selbstwert und im Selbstkonzept der sozialen Anerkennung

Im Folgenden sollen ergänzend zur Darstellung der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens Unterschiede im Selbstwert und im Selbstkonzept der sozialen Anerkennung in Abhängigkeit der sozialen Ressourcen betrachtet werden. Die Ergebnisse sind den Abbildungen 22.4 und 22.5 zu entnehmen: In Abhängigkeit ihrer Zugehörigkeit zu einem der drei Sozialkapital-Typen fällt die Höhe des Selbstwerts (bzw. das Ausmaß der Selbstabwertung) der Heranwachsenden aus. Mit einem größeren Umfang an sozialen Ressourcen besitzen die Jugendlichen einen höheren Selbstwert, wobei, wie den Abbildungen ebenfalls zu entnehmen ist, wiederum deutliche Geschlechtsunterschiede auftreten. Männliche Jugendliche mit drei Ressourcen besitzen den höchsten, weibliche Jugendliche mit nur einer bzw. keiner Ressource besitzen den niedrigsten Selbstwert bei diesem Vergleich. Der Unterschied zwischen den beiden Extremgruppen beträgt bis zu einer Standardabweichung (nämlich in Klasse 8) und ist damit groß. Im Selbstkonzept der sozialen Anerkennung fallen die Unterschiede geringer aus. Hauptsächlich heben sich hier Heranwachsende, die über drei soziale Ressourcen verfügen, von den übrigen Heranwachsenden mit einem signifikant höheren Selbstkonzept ab.

Abbildung 22.4: Entwicklung des Selbstwerts für Gruppen mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen, gegliedert nach Geschlecht

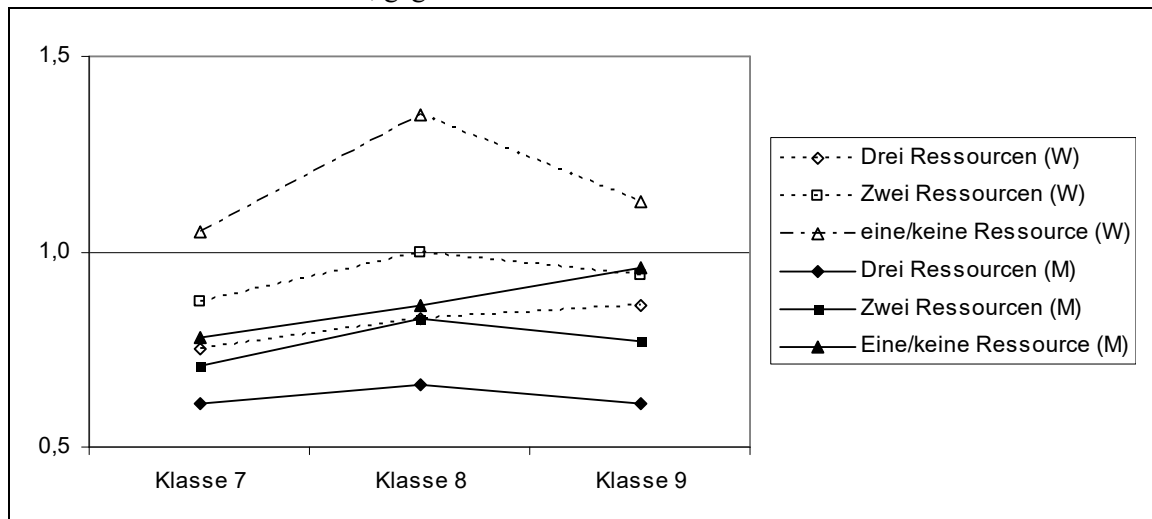
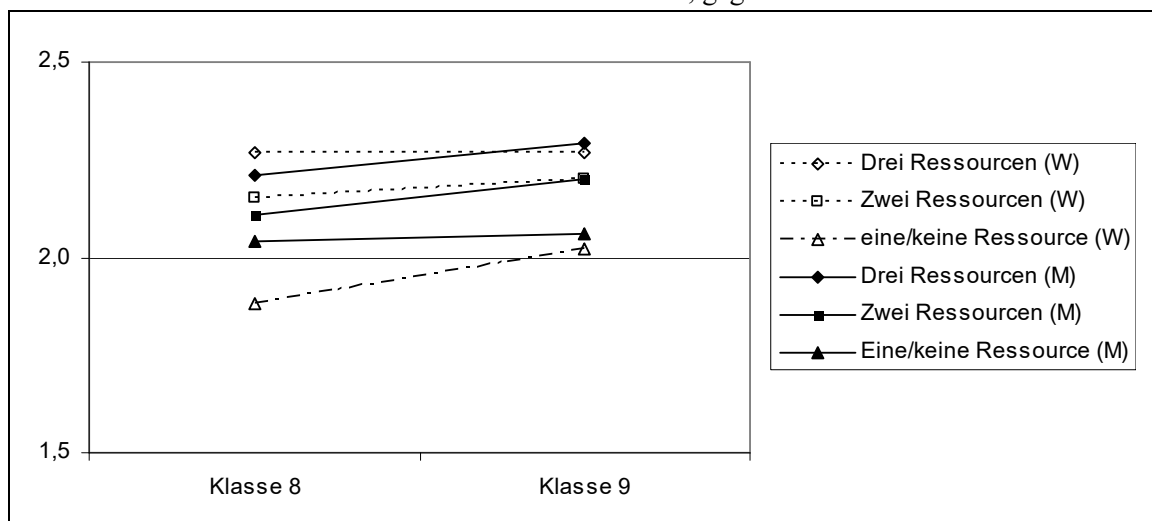


Abbildung 22.5: Entwicklung des Selbstkonzepts der sozialen Anerkennung für Gruppen mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen, gegliedert nach Geschlecht



22.1.4 Unterschiede auf der Ertragsseite am Ende der 9. Jahrgangsstufe

Um die bisherige Darstellung zu Profilanalysen sozialer Ressourcen und den damit verbundenen geschlechtsspezifischen Entwicklungsverläufen in der Ich-Stärke und dem Leistungsvertrauen abzuschließen, sollen nun deskriptive Befunde auf der Seite der Erträge betrachtet werden, wie wir sie mit dem Rahmenmodell in Kapitel 1 und den theoretischen Erläuterungen in Teil I definiert haben: Führen unterschiedliche Verfügbarkeit sozialer Ressourcen bei den Heranwachsenden und die damit verbundenen Scheureffekte in der Ich-Stärke und dem Leistungsvertrauen zu Unterschieden auf der Ergebnisebene und somit zu einer unterschiedlich guten Bewältigung altersspezifischer

Entwicklungsaufgaben? Jugendliche, die ein hohes soziales Kapital aufweisen, sich also in Familie und Schule gut integriert fühlen, von Mitschüler/innen sowie von Lehrkräften hinreichend akzeptiert werden, die gleichzeitig über ein hohes Maß an Ich-Stärke verfügen und leistungszuversichtlich sind bzw. Ich-Stärke und Leistungsvertrauen im Verlauf der Sekundarstufe I entwickeln, sollten – so die zentrale Annahme – am Ende der Sekundarstufe I einen günstigeren Ertrag in den verschiedenen von uns gewählten Indikatoren zur Beschreibung der diversen Entwicklungsaufgaben aufweisen als Heranwachsende, denen es an sozialer Unterstützung durch Familie, Mitschüler/innen und Lehrkräfte mangelt und die über den Zeitraum der 7., 8. und 9. Jahrgangsstufe eine relative Verminderung ihrer Ich-Stärke und ihres Leistungsvertrauens erfahren haben.

Abbildung 22.6 sowie Tabelle 22.5 enthalten die über die drei Gruppen mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen gebildeten Mittelwerte in den Indikatoren für einen erfolgreichen Schulbesuch (Schulnotendurchschnitte in den sprachlichen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sowie Schulfreude), ferner in den Skalen zur Geschlechtsrollenorientierung („traditionelle“ und „egalitäre Orientierung“) sowie in den Skalen zur Selbstständigkeit („Materielle Unabhängigkeit“ und „Erwachsen werden“).

Abbildung 22.6: Mittelwerte der Indikatoren zur Bewältigung unterschiedlicher Entwicklungsaufgaben in der 9. Jahrgangsstufe, gegliedert nach Sozialkapital-Typ

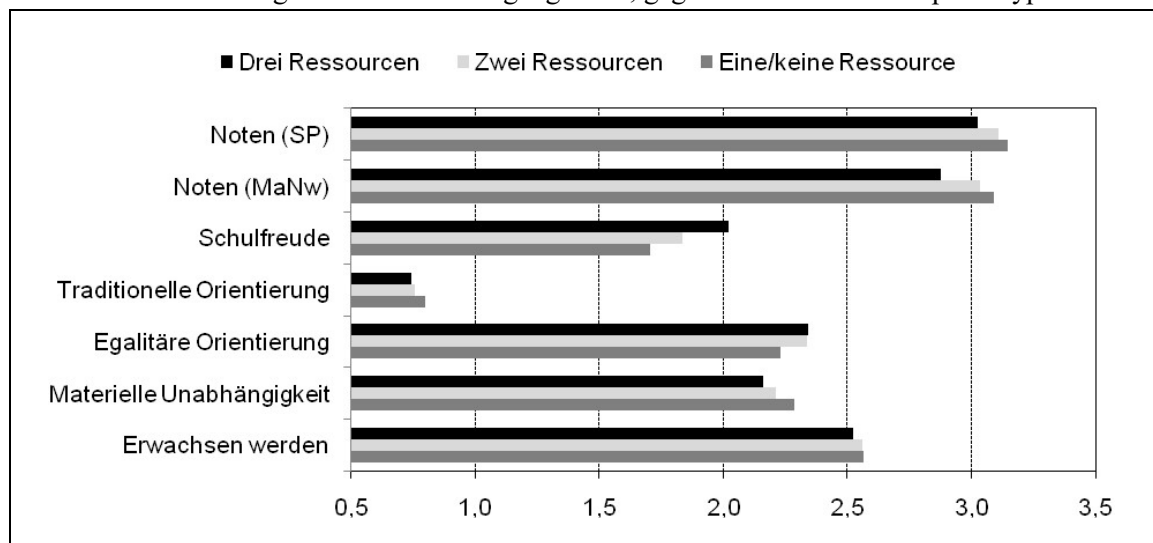


Tabelle 22.5: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) in ausgewählten Skalen am Ende von Klasse 9, gegliedert nach Sozialkapital-Typ

Typ	Noten Sprachen			Noten Mathe/ Naturwiss.			Schulfreude		
	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
Drei Ressourcen	2.88	.04	.71	3.03	.04	.73	2.01	.03	.64
Zwei Ressourcen	3.04	.04	.70	3.11	.04	.73	1.84	.03	.68
Eine/keine Ressource	3.09	.05	.65	3.15	.05	.75	1.70	.04	.72
Typ	Erwachsen werden			Materielle Unabhängigkeit					
	M	SE	SD	M	SE	SD			
Drei Ressourcen	2.52	.02	.44	2.16	.02	.49			
Zwei Ressourcen	2.56	.02	.45	2.21	.02	.49			
Eine/keine Ressource	2.56	.03	.48	2.29	.03	.49			

Anmerkung: Zur Kodierung der Antworten und zum Skalenrange vgl. Kapitel 10.

Zahlenmäßig zeigen sich Mittelwertunterschiede, die weitgehend konform gehen mit unseren Erwartungen: Je besser die Jugendlichen mit sozialen Ressourcen ausgestattet sind, umso bessere Schulnoten und umso mehr Schulfreude haben sie. In diesen schulbezogenen Bereichen lassen sich jedoch nicht alle Mittelwertunterschiede der drei Gruppen auch inferenzstatistisch absichern (vgl. Tabelle 22.5). Unterschiede bestehen vorwiegend zwischen den beiden Extremgruppen, den Jugendlichen mit guter sozialer Beheimatung und den Isolationsgefährdeten, und hier lassen sich Unterschiede in der Schulfreude und in den Noten der sprachlichen Fächer, nicht aber in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern absichern. In der Schulfreude ergibt sich zusätzlich ein signifikanter Unterschied zwischen den Heranwachsenden mit drei und jenen mit nur zwei Ressourcen. Damit erweist sich die Schulfreude als jener Indikator, in dem sich die Unterschiede zwischen den drei Gruppen besonders differenziert niederschlagen. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass sich zwei der drei einbezogenen Ressourcen auch unmittelbar auf den schulischen Kontext beziehen.

In der Geschlechtsrollenorientierung belegen die Mittelwertunterschiede, dass Heranwachsende, die über hinreichend soziale Ressourcen in den drei Bereichen Familie, Mitschüler/innen und Lehrkräfte verfügen, niedrige Werte in der Skala zur traditionellen und hohe Werte in der Skala der egalitären Geschlechtsrollenorientierung aufweisen, während bei Heranwachsenden, denen es an sozialen Ressourcen mangelt, die vergleichsweise höchsten Ausprägungen in der traditionellen, jedoch die niedrigsten Ausprägungen in der egalitären Orientierung vorliegen. Diese Unterschiede lassen sich jedoch statistisch nicht absichern (ohne Tabellenangabe). Und in den Skalen zur Selbstständigkeit zeigt sich kein Mittelwertunterschied in dem Wunsch, erwachsen zu werden. Doch interessanterweise berichten Heranwachsende, denen es an sozialen Ressourcen fehlt, über ein höheres Bedürfnis nach materieller Unabhängigkeit.

Möglicherweise ist dies als eine kompensatorische Reaktion zu verstehen, mit der unzufriedenstellenden Situation mangelnder sozialer Stützung konstruktiv umgehen zu wollen. Hinsichtlich der vier Typen der beruflichen Orientierung ergeben sich keine substanziellen Unterschiede in der Verteilung auf die vier Typen, wenn nach Sozialkapital-Typ unterschieden wird (ohne Tabelle).

Zusammengefasst zeigen die hier dargestellten Ergebnisse zu Unterschieden in den Erträgen bei Heranwachsenden mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen somit, dass unsere Erwartungen prinzipiell Bestätigung finden, insgesamt jedoch eher kleine Unterschiede zu verzeichnen sind. Dies überrascht, weil wir stärkere Effekte der sozialen Ressourcen auf die Ausprägungen auf der Ertragsseite angenommen haben. Möglicherweise lassen sich jedoch differentielle Effekte nachweisen. In einem weiterführenden Schritt werden wir deshalb die Ertragsseite in den Blick nehmen, Profilgruppen anhand der dort verfügbaren Indikatoren bilden und anschließend die Frage nach der Bedeutung sozialer Ressourcen für die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben erneut stellen.

22.2 Profilanalysen zu Erträgen

Mit den folgenden Profilanalysen wollen wir, unsere vertiefenden Analysen abschließend, die unterschiedlichen Erträge, welche wir mit unserem Rahmenmodell spezifiziert haben, gebündelt betrachten: Wie viele Schüler/innen erreichen beispielsweise die jeweils höchste Ausprägung jener Kriterien, die durch die Konstrukte auf Ertragsseite definiert werden? Bereits die Gegenüberstellung der beiden Kriterien eines erfolgreichen Schulbesuchs, nämlich gute Noten und hohe Schulfreude, zeigte, dass diese beiden Kriterien lediglich auf fünf Prozent der Gesamtstichprobe der AIDA-Studie zum Messzeitpunkt in Klasse 9 zutraf (s. Kap. 18). Werden nun weitere Kriterien einbezogen wie eine familiär/beruflich egalitäre Geschlechtsrollenorientierung (s. Kap. 19) und eine hohe Stabilität des Berufswunsches (s. Kap. 20), so dürfte sich dieser Anteil (d.h. 5% der Gesamtstichprobe in Klasse 9) noch vermindern. In der Tat sind es zum Beispiel in der Längsschnittstichprobe über die drei Zeitpunkte der 7., 8. und 9. Klasse lediglich zehn der 1500 Schüler/innen (0.7 %), die als „generell leistungsstarke“ und „schulfreudige“ Schüler/innen (s. Kap. 18) bezeichnet werden können, eine familiär/beruflich egalitäre Orientierung aufweisen und einen stabilen Berufswunsch angeben. Diese kleine Gruppe besteht aus sechs Schülern und vier Schülerinnen. Es entsteht somit die Frage, welche Profile größere Gruppen an Heranwachsenden aufweisen, die als typisch (zumindest gemessen an unserer Stichprobe und den einbezogenen Indikatoren) angesehen werden können.

22.2.1 Bildung von Gruppen: Ergebnisse von *Latent-Class*-Analysen

In Ergänzung zur bisherigen Darstellung von Schülertypologien bzw. einer variablenzentrierten Vorgehensweise werden im Folgenden die in den vorherigen Kapiteln be-

schriebenen vier Typologien nach Schulnoten, Schulfreude, Geschlechtsrollenorientierung und beruflicher Orientierung (vgl. Kap. 18, 19 und 20) mithilfe einer *Latent-Class-Analyse* für ordinale Daten analysiert. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Bewältigung multipler altersspezifischer Entwicklungsaufgaben. In welchem Maße erreichen welche Schülergruppen bestimmte Anforderungen? Gibt es hierbei typische Profile? Die Ergebnisse entsprechender *Latent-Class-Analysen* für die berechneten Modelle mit ordinalen Daten zu den vier Bereichen von Erträgen mit unterschiedlich vielen spezifizierten Klassen sind in Tabelle 22.6 aufgeführt. Insbesondere das Informationskriterium des adjustierten BIC verweist auf die 3-Klassen-Lösung als das vergleichsweise beste Modell (vgl. Kap. 18 zum methodischen Vorgehen).

Tabelle 22.6: Ergebnisse der *Latent-Class-Analysen* zu multiplen Erträgen im Jugendalter für die 1- bis 4-Klassenlösung (beste Lösung ist fett markiert)

Modell	Loglikelihood	Parameter	BIC	Adjustiertes BIC	AIC
1-Klassen-Lösung	-8152.171	14	16406.726	16362.252	16332.341
2-Klassen-Lösung	-8105.398	29	16422.880	16330.755	16268.797
3-Klassen-Lösung	-8056.110	44	16434.002	16294.226	16200.220
4-Klassen-Lösung	-8037.286	59	16506.052	16318.626	16192.572

Den Abbildungen 22.7 bis 22.10 sind die Profile der drei Gruppen in den vier Erträgen zu entnehmen. Wir unterscheiden mit diesen Ergebnissen drei Typen:

Typ 1: Gelingende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

Sehr deutlich gibt es den Ergebnissen der LCA zufolge eine Gruppe von Heranwachsenden, die relativ gute Schulnoten erreichen, froh sind, zur Schule zu gehen, eine klar egalitäre Geschlechtsrollenorientierung aufweisen und zu einem großen Teil stabile Berufswünsche äußern. Diesen Schüler/innen kann auf der Basis unserer Kriterien eine – vergleichsweise – gelingende Bewältigung altersspezifischer Anforderungen attestiert werden.

Typ 2: Diffuse Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

Ein zweites Profil lässt eine Gruppe von Heranwachsenden erkennen, die sowohl in Hinblick auf ihre Schulnoten als auch hinsichtlich ihrer Schulfreude eher im Mittelfeld am stärksten vertreten sind. Fast die Hälfte dieser Schüler/innen weist nur im familiären Bereich eine egalitäre Orientierung auf, die andere Hälfte gibt ein diffuses Bild hinsichtlich ihrer Geschlechtsrollenorientierungen ab. Es ist die Gruppe von Schüler/innen, die am häufigsten keine Berufswünsche angeben. Wir bezeichnen sie daher im Folgenden als Gruppe, deren Bewältigung altersspezifischer Anforderungen eher diffus erfolgt.

Typ 3: Risikohafte Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

Ein drittes Profil bildet eine Gruppe von Schüler/innen, die deutlich schlechte Schulnoten aufweisen, 60 Prozent von ihnen sind schulverdrossen bzw. gering schulfreudig. Es sind jene Schüler/innen, die am stärksten eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung vertreten – allerdings ist unter ihnen auch ein beträchtlicher Teil von Schüler/innen, die egalitäre Orientierungen vertreten, was für die Heterogenität dieser Gruppe spricht. Ein substanzieller Teil von ihnen weist auch stabile Berufswünsche auf.

Hinsichtlich der generellen Entwicklungsaufgabe, Selbstständigkeit zu erlangen, welche in diese Analysen der Einfachheit halber nicht einbezogen wurde, zeigt sich bei Typ 3 zusätzlich, dass dieser im Gegensatz zu den beiden anderen Typen den stärksten Wunsch äußert, materielle Unabhängigkeit zu erlangen, d.h. möglichst bald eigenes Geld zu verdienen, auf eigenen Beinen zu stehen und einen Beruf zu ergreifen. Dies unterstreicht einerseits ihre Schulverdrossenheit und verweist möglicherweise auf die Orientierung an Bedürfnissen, die außerhalb der Schule zu finden sind. Weitere Unterschiede in den Skalen zur Entwicklung von Selbstständigkeit zeigen sich in Abhängigkeit der hier dargelegten Typologie nicht.

Abbildung 22.7: Verteilung der drei Profilgruppen auf die Schulnoten-Typen

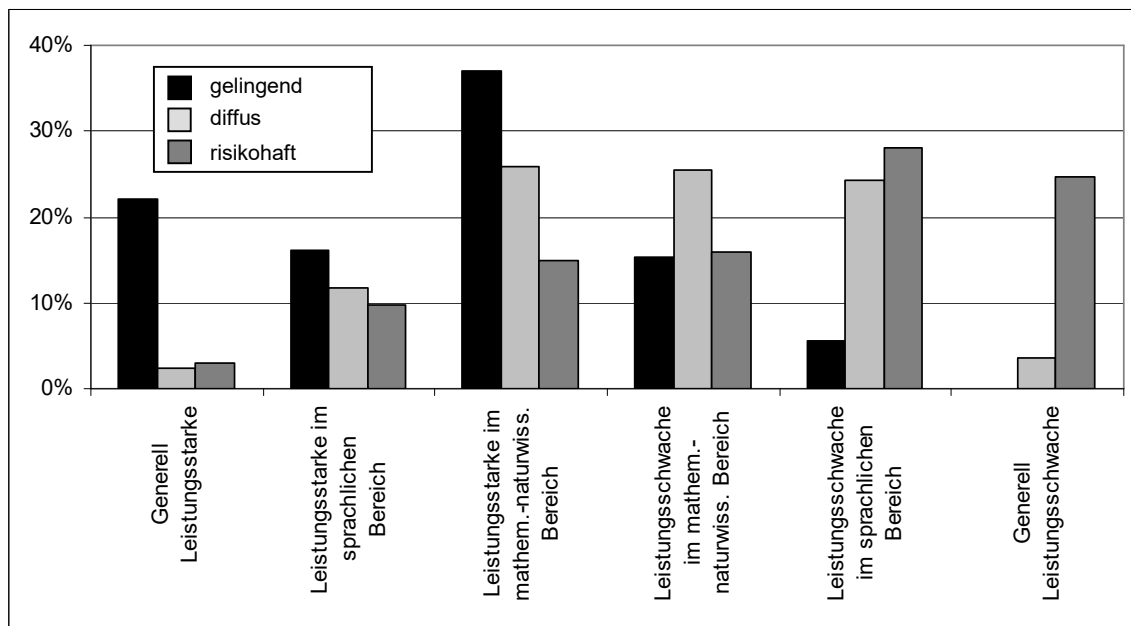


Abbildung 22.8: Verteilung der drei Profilgruppen auf die Schulfreude-Typen

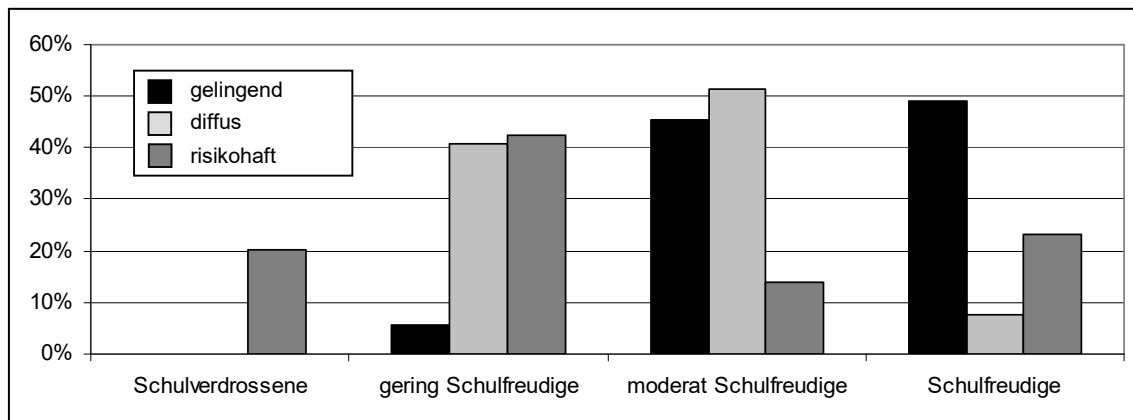


Abbildung 22.9: Verteilung der drei Profilgruppen auf die Typen der Geschlechtsrollenorientierung

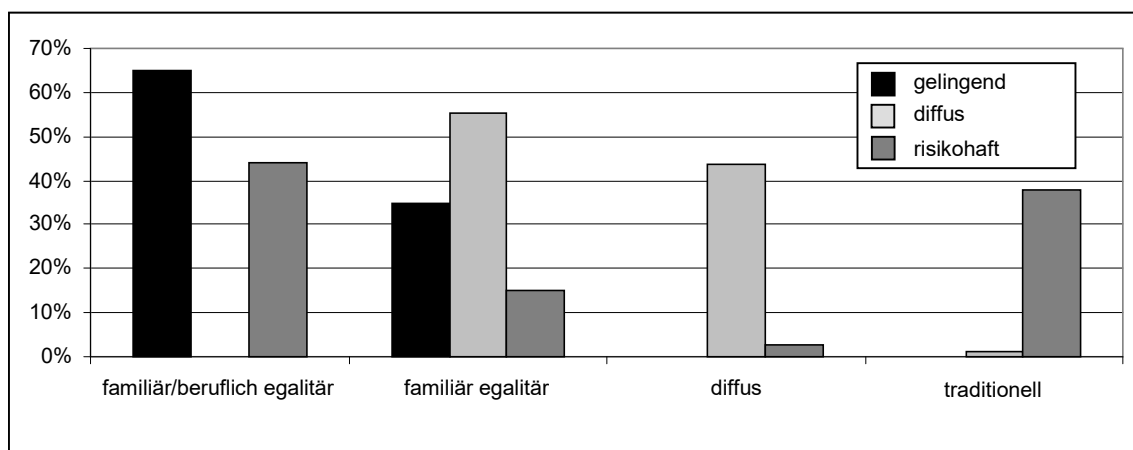
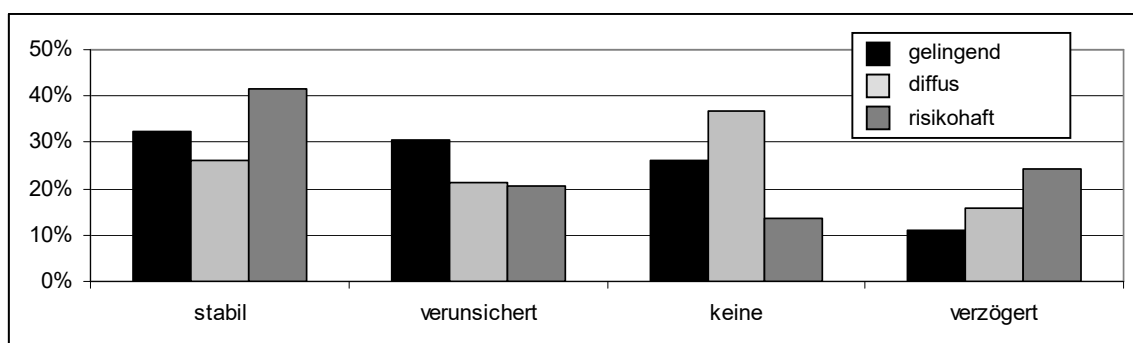


Abbildung 22.10: Verteilung der drei Profilgruppen auf die Typen der Berufsorientierung



22.2.2 Zusammensetzung der drei Typen

Insgesamt verteilen sich die Heranwachsenden zu etwa gleichen Teilen (jeweils knapp 40%) auf die beiden ersten Typen, während rund 20 Prozent Heranwachsende dem Typ

mit risikohafter Bewältigung angehören. Tabelle 22.7 enthält grundlegende Kennwerte zur Beschreibung der Zusammensetzung der drei Profilgruppen. Es zeichnen sich deutliche Geschlechtsunterschiede ab: Etwa die Hälfte der einbezogenen Schülerinnen zählen zur Profilgruppe, der eine gelingende Aufgabenbewältigung bescheinigt werden kann, während dies nur auf rund ein Viertel der Schüler zutrifft. Männliche Jugendliche sind dagegen stärker unter dem diffusen und dem risikohaften Typ vertreten.

Tabelle 22.7: Zusammensetzung der drei Typen nach Geschlecht, Schulform, Schulstandort sowie Bildungs- und Berufsstatus der Eltern

Typ	1	2	3	Gesamt
Aufgabenbewältigung	gelingend	diffus	risikohaft	
Anzahl Schüler/innen	554	591	341	1486
Prozent	37.3%	39.8%	22.9%	100.0%
Geschlecht				
männlich	155	320	183	658
	23.6%	48.6%	27.8%	100.0%
weiblich	399	271	158	828
	48.2%	32.7%	19.1%	100.0%
Schulform				
Gymnasium	364	310	159	833
	43.7%	37.2%	19.1%	100.0%
Realschule	117	152	91	360
	32.5%	42.2%	25.3%	100.0%
Hauptschule	14	32	18	64
	21.9%	50.0%	28.1%	100.0%
Gesamtschule	59	97	73	229
	25.8%	42.4%	31.9%	100.0%
Schulstandort				
Berlin-Ost	377	333	180	890
	42.4%	37.4%	20.2%	100.0%
Berlin-West	177	258	161	596
	29.7%	43.3%	27.0%	100.0%
BBS Eltern				
Mittelwert	104.7	100.9	97.8	101.6
Standardfehler	1.2	1.0	1.5	0.8
Standardabweichung	18.9	19.2	20.6	19.6

Anmerkung: 14 Jugendliche (0.9%) der Längsschnittstichprobe (7., 8., 9. Klasse) konnten aufgrund fehlender Werte nicht in die Typologie einbezogen werden.

In Hinblick auf die Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems zeichnet sich ein deutliches Gefälle nach Höhe des Bildungsganges ab: Heranwachsende, die zum Typ 1 zählen, sind am stärksten am Gymnasium und am seltensten an der Hauptschule vertreten, während diffuse und risikohaft orientierte Bewältigungsmuster in der Hauptschule häufiger zu finden sind als am Gymnasium. Die Realschule nimmt jeweils eine mittlere

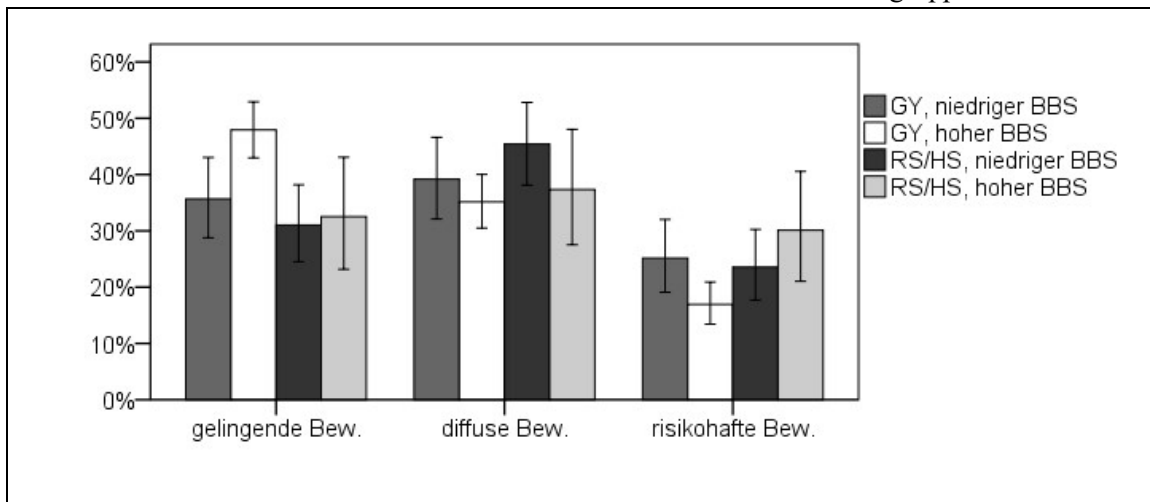
Position ein. Dieses schulformspezifische Muster spiegelt sich auch im mittleren BBS der drei Profilgruppen wider: Heranwachsende, die zum Typ 1 zählen, kommen aus eher bildungsnahen Elternhäusern, während die Eltern von Jugendlichen des Typs 3 eher einen niedrigen BBS aufweisen. Typ 2 nimmt hierbei zahlenmäßig eine mittlere Position ein. Inferenzstatistisch absichern lässt sich der Mittelwertunterschied von Typ 1 gegenüber jenen von Typ 2 und 3, während sich Typ 2 und Typ 3 im BBS nicht signifikant unterscheiden. Auffallend sind die Ost-/West-Unterschiede. Deutlich mehr Jugendliche aus Ost-Berlin gehören zum Typ der gelingenden Bewältigung. Sie haben, wie in Teil III beschrieben, signifikant bessere Schulnoten und häufiger eine egalitäre Orientierung, wenngleich sie nicht häufiger eine höhere Schulfreude und stabile Berufswunschnennungen aufweisen.

22.2.3 Bildungsherkunft und Schulformzugehörigkeit

Die Zugehörigkeit zu einer der drei Profilgruppen steht darüber hinaus nicht nur in Abhängigkeit vom mittleren BBS der Eltern, sondern auch in Abhängigkeit von der Übereinstimmung zwischen Bildungsherkunft und Bildungsgang (vgl. dazu detailliert Kap. 11). Betrachten wir zunächst die „Statuserhalter“. Wie Abbildung 22.11 entnommen werden kann, bilden Gymnasiast/inn/en mit hohem BBS die größte Gruppe derjenigen, die ein gelingendes Bewältigungsmuster aufweisen. Die Haupt- und Realschüler/innen mit niedrigem BBS, bei denen ebenfalls ein Statuserhalt, wenn gleich auf niedrigerem Niveau, vorliegt, gehören nun nicht – analog zu den statuserhaltenden Gymnasiast/inn/en – am häufigsten zur Gruppe mit gelingender Bewältigung, sondern bilden die stärkste Gruppe der Jugendlichen mit diffuser Bewältigung. Offenbar stellt die Schule für sie nicht in dem Maße wie für Gymnasiast/inn/en ein förderliches Milieu dar. Die Absteiger bilden die größte Gruppe der Jugendlichen mit risikohafter Bewältigung und sind ebenfalls recht häufig in der Gruppe mit diffuser Bewältigung zu finden. Auch den Aufsteigern (GY, niedriger BBS) ist mehrheitlich keine gelingende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zu bescheinigen: Die meisten von ihnen gehören zum Typ der diffusen Bewältigung und sie bilden den zweitgrößten Anteil unter den Jugendlichen mit risikohafter Bewältigung.

Offensichtlich schlägt sich der unterschiedlich hohe Grad der Passung von eigener Schulkarriere und elterlichen bzw. gesellschaftlichen Erwartungen in Hinblick auf Statuserhalt gegen Ende der Sekundarstufe I auf die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben nieder, und zwar – aus Sicht der Schule – im Sinne einer erfolgreichen (d.h. in Form der erhöhten Zugehörigkeit zur Gruppe der Jugendlichen mit „gelingender“ Bewältigung) bzw. weniger gelungenen Anpassungsleistung an die Schule (d.h. in Form der erhöhten Zugehörigkeit zur Gruppe der Jugendlichen mit risikohafter Bewältigung). Aus schulkritischer Perspektive stellt sich dabei allerdings auch die Frage, ob die Schule den Jugendlichen die geeigneten Bedingungen bereitstellt.

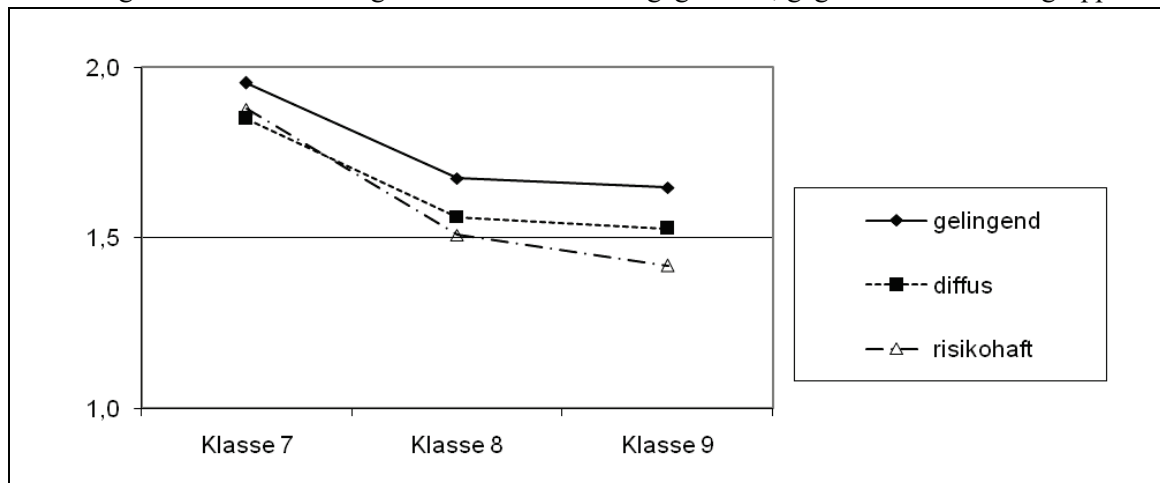
Abbildung 22.11: Verteilung der Heranwachsenden mit hohem und niedrigem BBS in unterschiedlichen Schulformen auf die drei Profilgruppen



22.2.4 Unterschiede in den sozialen Ressourcen der Profilgruppen

Bei den drei Profilgruppen zeigen sich über den Verlauf der Sekundarstufe Unterschiede in den schulischen sozialen Ressourcen, die sich mit den Ergebnissen aus dem ersten Abschnitt dieses Kapitels (Abschn. 22.1) decken. Heranwachsende mit gelingender Bewältigung verfügen über vergleichsweise günstige soziale Ressourcen (ohne Tabelle). Sie erleben ihre Lehrpersonen stärker engagiert und berichten einen höheren Zusammenhalt und weniger Konkurrenz als die beiden anderen Gruppen. In der Qualität der Sozialbeziehungen zu ihren Mitschüler/innen (Zusammenhalt, Konkurrenz) nehmen sie dies zu allen drei Zeitpunkten wahr. Im erlebten Lehrerengagement wird dies vor allem im Verlauf der Sekundarstufe deutlich. Schüler/innen mit risikohafter Bewältigung berichten eine Abnahme der erlebten pädagogischen Unterstützung durch die Lehrkräfte. So entsteht eine Art Schereneffekt im erlebten pädagogischen Engagement zwischen den Profilgruppen, der ergänzend in Abbildung 22.12 grafisch dargestellt ist.

Abbildung 22.12: Entwicklung des erlebten Lehrerengagements, gegliedert nach Profilgruppe



Doch nicht nur im schulischen, sondern auch im außerschulischen Bereich zeigen sich in den erlebten Stützsyste men Unterschiede zwischen den drei Profilgruppen (ohne Tabelle). Jugendliche mit gelingender Aufgabenbewältigung zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich von ihrem familiären Umfeld stärker unterstützt fühlen und weniger elterlichen Leistungsdruck wahrnehmen als die beiden anderen Profilgruppen. Zwischen Jugendlichen mit diffuser und solchen mit risikohafter Bewältigung bestehen keine Unterschiede in den Merkmalen familiärer Ressourcen.

22.2.5 Unterschiede in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen

In einem weiteren Auswertungsschritt fragen wir, ob sich die Typen mit unterschiedlicher Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auch in ihren personalen Ressourcen unterscheiden. Zunächst betrachten wir die Entwicklung der Ich-Stärke und die Entwicklung des Leistungsvertrauens in Abhängigkeit der drei Profilgruppen mit unterschiedlichem Bewältigungsmuster. Um darüber hinaus ein differenziertes Bild zu erhalten, das auch anschlussfähig an andere Studien zur leistungsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden ist, betrachten wir die Ausprägungen auch in den einzelnen Konstrukten, welche wir den beiden zentralen Bereichen leistungsnaher Persönlichkeit zugeordnet haben. Da sich wiederholt beträchtliche Unterschiede nach Geschlecht in der Ich-Stärke und dem Leistungsvertrauen gezeigt haben, nehmen wir zusätzlich eine getrennte Darstellung für Schülerinnen und Schüler vor.

Wie den Kennwerten in Tabelle 22.8 sowie der Abbildung 22.13 entnommen werden kann, treten auch in Abhängigkeit der drei Profilgruppen beträchtliche Geschlechtsunterschiede in der Ich-Stärke auf. Da diese jedoch den bisherigen Ergebnissen entsprechen (männliche Jugendliche verfügen über günstigere Werte als weibliche), gehen wir darauf im Folgenden nicht explizit ein. Sowohl bei Schülerinnen als auch bei Schülern zeigt sich, dass jene Heranwachsende, für die wir am Ende der 9. Jahrgangsstufe ein gelingendes Bewältigungsmuster feststellen konnten, zu allen drei Messzeitpunkten auch über

eine höhere Ich-Stärke als Heranwachsende der beiden anderen Profilgruppen verfügen. Inferenzstatistisch lassen sich diese Unterschiede bei Schülerinnen zu allen drei Messzeitpunkten absichern; im Vergleich dazu liegen bei Schülern signifikante Unterschiede in Klasse 9 vor sowie in Klasse 8 zwischen der Profilgruppe mit gelingender Bewältigung und jener mit diffuser Bewältigung; in Klasse 7 unterscheiden sich die Profilgruppen jedoch nicht in ihrer Ich-Stärke. Offenbar geht der unterschiedlichen Aufgabenbewältigung der männlichen Heranwachsenden eine differenzielle Entwicklung in der Ich-Stärke voraus, während bei weiblichen Heranwachsenden bereits in Klasse 7 derart große Unterschiede vorhanden sind (die dann auch erhalten bleiben).

Tabelle 22.8: Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und Standardabweichungen (SD) der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens, gegliedert nach Profilgruppe und Geschlecht

		Schüler			Schülerinnen			Gesamt		
	Klasse	M	SE	SD	M	SE	SD	M	SE	SD
Ich-Stärke										
gelingend	7	108.1	1.4	17.8	100.5	1.0	20.7	102.6	0.9	20.2
	8	106.3	1.5	18.0	97.1	0.8	15.9	99.7	0.7	17.0
	9	109.6	1.5	18.2	99.1	0.8	15.3	102.1	0.7	16.8
diffus	7	104.7	1.1	20.3	94.7	1.1	17.6	100.1	0.8	19.7
	8	101.9	0.9	16.4	92.3	0.9	15.1	97.5	0.7	16.5
	9	101.9	0.8	14.3	92.4	0.8	13.1	97.6	0.6	14.5
risikohaft	7	105.0	1.5	19.7	95.9	1.6	19.5	100.8	1.1	20.1
	8	103.5	1.5	20.0	91.2	1.5	18.6	97.8	1.1	20.3
	9	102.8	1.5	20.2	92.4	1.3	16.8	98.0	1.1	19.4
Leistungsvertrauen										
gelingend	7	104.6	1.5	18.8	95.2	0.9	18.0	97.8	0.8	18.7
	8	108.1	1.7	20.9	96.3	0.8	16.4	99.6	0.8	18.5
	9	109.9	1.6	19.8	98.8	0.9	17.4	101.9	0.8	18.8
diffus	7	100.8	1.1	19.6	92.3	1.0	16.9	96.9	0.8	18.9
	8	98.9	1.0	17.6	89.8	0.9	15.5	94.7	0.7	17.3
	9	100.7	0.9	15.9	92.5	0.9	14.9	96.9	0.6	15.9
risikohaft	7	108.5	1.7	22.2	94.9	1.5	19.0	102.2	1.2	21.8
	8	104.6	1.5	20.4	91.9	1.4	17.1	98.7	1.1	20.0
	9	104.9	1.6	22.1	93.9	1.5	18.2	99.8	1.1	21.1

Auch im Leistungsvertrauen fällt zunächst die Profilgruppe mit gelingender Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf (s. Tab. 22.8 sowie Abb. 22.14): Ihr Leistungsvertrauen nimmt von Klasse 7 zu Klasse 9 zu (dies lässt sich mithilfe eines t-Tests für abhängige Stichproben inferenzstatistisch absichern, der Unterschied ist immerhin von geringer praktischer Bedeutsamkeit, $d = .22$). Für die beiden anderen Profilgruppen lässt sich eine solche Steigerung des Leistungsvertrauens nicht belegen. Als Folge dieser differenziellen Entwicklung werden die Unterschiede im Leistungsvertrauen zwischen den drei Profil-

gruppen von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe größer. In der 7. Klasse unterscheiden sich Schülerinnen, denen wir für die 9. Klasse eine gelingende Bewältigung zusprechen, nicht von jenen Schülerinnen, denen wir später eine risikohafte Bewältigung attestieren. Männliche Jugendliche, die zwei Jahre später eine risikohafte Bewältigung aufweisen, haben in der 7. Klasse sogar höhere Werte im Leistungsvertrauen als jene Schüler, die später ein gelingendes Bewältigungsverhalten besitzen. Hier bleibt zu fragen, welche Gründe dazu führen können, dass Heranwachsende derart unterschiedliche Entwicklungen im Leistungsvertrauen, die anschließend mit unterschiedlichen Bewältigungsformen verbunden sind, durchlaufen. An dieser Stelle sei jedoch vermerkt, dass wir mit den Entwicklungsverläufen in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen der drei Profilgruppen die vorgenommene Typologie in drei Bewältigungsformen gestützt sehen, vor allem weil die Profilgruppe mit gelingender Bewältigung über die vergleichsweise günstigste Entwicklung sowohl in der Ich-Stärke als auch im Leistungsvertrauen verfügt.

Abbildung 22.13: Entwicklung der Ich-Stärke, gegliedert nach Profilgruppe und Geschlecht

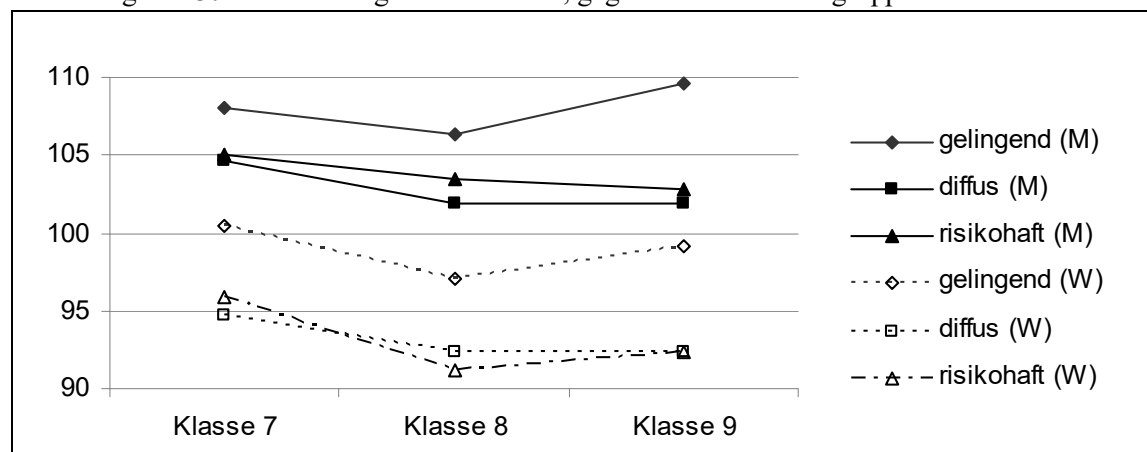
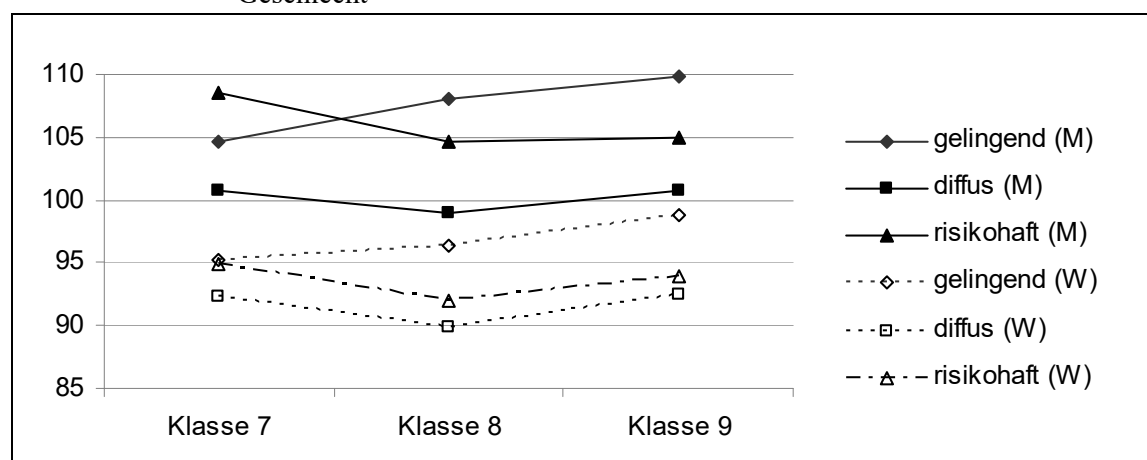


Abbildung 22.14: Entwicklung des Leistungsvertrauens, gegliedert nach Profilgruppe und Geschlecht



Einzelne Konstrukte der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens

In einem weiteren Analyseschritt interessieren uns die Ausprägungen der drei Profilgruppen in den einzelnen Konstrukten, die wir den beiden Bereichen schulbezogener Persönlichkeit – Ich-Stärke und Leistungsvertrauen – zugrunde legen. Wie anhand der Abbildungen 22.15 und 22.16 ersichtlich ist, verfügen Heranwachsende, denen die Bewältigung altersspezifischer Aufgaben gelingt, auch über günstigere Ausprägungen in den einzelnen Konstrukten der Ich-Stärke. Besonders deutlich macht sich dies in der mittleren Ausprägung der schulbezogenen Hilflosigkeit bemerkbar: Signifikante Mittelwertunterschiede mit mittlerer praktischer Bedeutsamkeit lassen sich hier sowohl bei Schülern als auch bei Schülerinnen nachweisen. Rund zehn Prozent (8%) Varianz in der schulbezogenen Hilflosigkeit lassen sich in einer univariaten Varianzanalyse auf die drei Gruppen bei Schülerinnen (Schülern) zurückführen. Im Selbstwert sind dies immerhin noch rund drei Prozent (2%). Von Bedeutung dürfte sein, dass bei Schülerinnen signifikante Unterschiede in den Beschwerden mit geringer praktischer Bedeutsamkeit auftreten, die wir bei Schülern nicht nachweisen können. Die Bewältigung altersspezifischer Anforderungen verläuft somit bei Schülerinnen in Abhängigkeit anderer personaler Ressourcen als bei Schülern.

Während die Schüler/innen mit gelingender Bewältigung im Vergleich mit den beiden anderen Gruppen keine ungünstige Ausprägung aufweisen, liegen für die Heranwachsenden mit diffuser und mit risikohafter Bewältigung unterschiedliche Muster vor. Gemein ist ihnen ein ähnlich hoher Selbstwert, eine ähnlich hohe schulbezogene Hilflosigkeit, ähnlich hohe Leistungsangst und ähnlich hohe Problemmeidung (d.h. in diesen Maßen unterscheiden sie sich nicht statistisch signifikant). Jugendliche mit risikohafter Bewältigung haben allerdings ein höheres Selbstkonzept des Aussehens, weibliche Jugendliche diesen Typs haben darüber hinaus auch ein höheres Selbstkonzept der sozialen Anerkennung als die Heranwachsenden mit diffuser Bewältigung. Dagegen weisen weibliche Jugendliche mit diffuser Bewältigung geringere psychosomatische Beschwerden auf als weibliche Jugendliche mit risikohafter Bewältigung. Im Vergleich der sechs Gruppen (Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Bewältigung) weisen weibliche Jugendliche mit diffuser Bewältigung das ungünstigste Selbstkonzept des Aussehens auf. Alle diese Unterschiede lassen sich jeweils auch inferenzstatistisch absichern.

In den Maßen des Leistungsvertrauens weisen sowohl Schüler als auch Schülerinnen signifikante Unterschiede in Abhängigkeit ihrer Zugehörigkeit zu einer der drei Profilgruppen auf. Die Unterschiede besitzen jeweils eine geringe praktische Bedeutsamkeit. Eindeutig erkennbar sind dabei Unterschiede zwischen den Heranwachsenden mit gelingender und den Heranwachsenden mit diffuser Bewältigung. Schülerinnen und Schüler, die ihre Entwicklungsaufgaben mit Erfolg meistern, schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit höher ein, messen schulischer Leistung einen höheren Wert bei und sind erfolgszuversichtlicher als jene Heranwachsenden, die ein diffuses Bewältigungsmuster aufweisen.

Abbildung 22.15: Mittelwerte in den Maßen der Ich-Stärke (links) und des Leistungsvertrauens (rechts) bei weiblichen Jugendlichen mit unterschiedlicher Aufgabenbewältigung

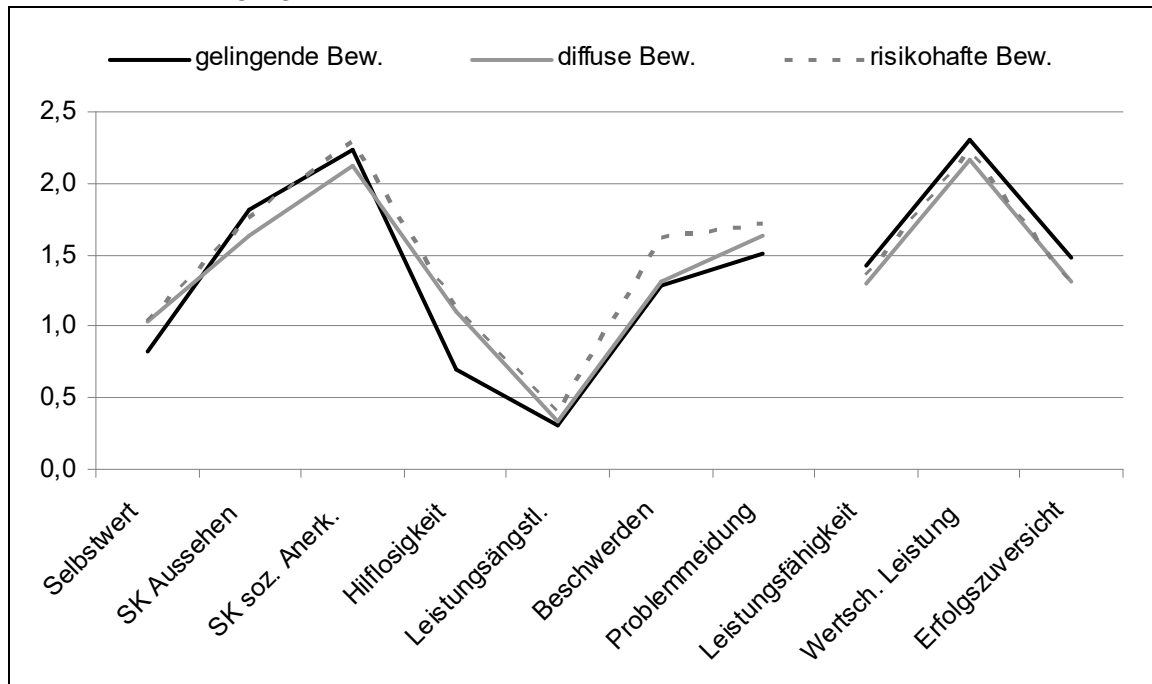
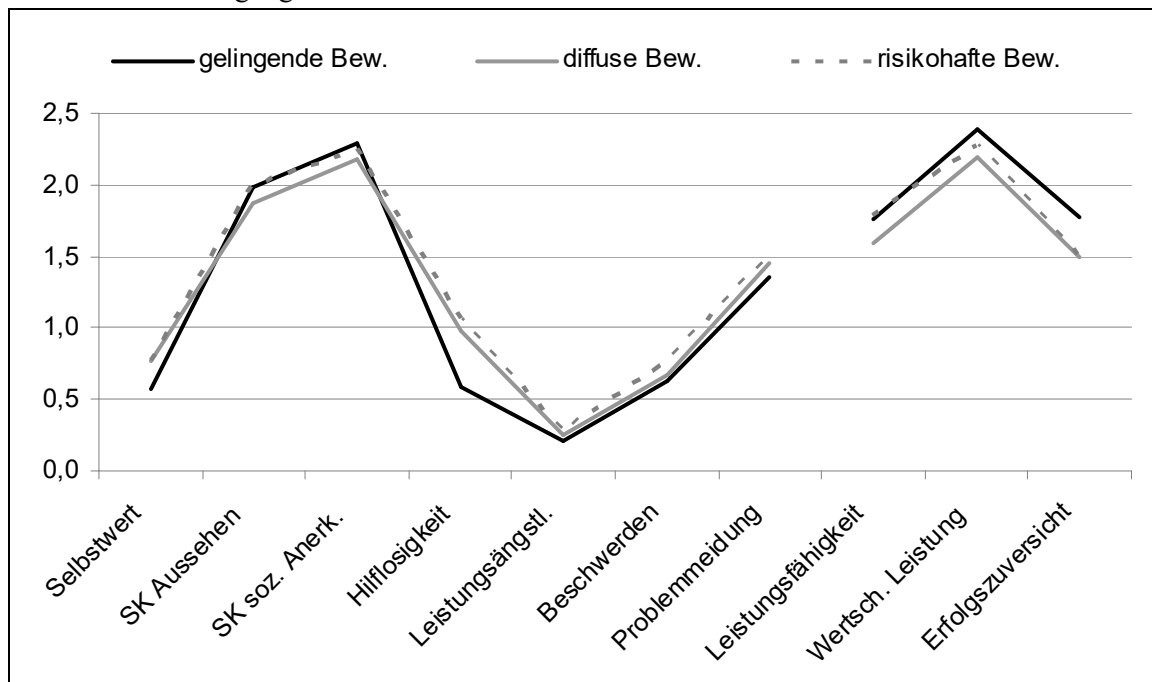


Abbildung 22.16: Mittelwerte in den Maßen der Ich-Stärke (links) und des Leistungsvertrauens (rechts) bei männlichen Jugendlichen mit unterschiedlicher Aufgabenbewältigung



Weibliche Jugendliche mit risikohafter Bewältigung nehmen hierbei, betrachtet man ihre Mittelwerte, eine Art Zwischenposition in den Maßen des Leistungsvertrauens ein, wobei sie sich nicht signifikant von den beiden anderen Gruppen unterscheiden. Männliche Jugendliche mit risikohafter Bewältigung hingegen erscheinen als „Mischtyp“: Ihre eigene Leistungsfähigkeit schätzen sie so hoch ein wie jene Schüler mit gelingender Bewältigung, sie sind aber genau so wenig erfolgszuversichtlich wie die Schüler mit diffuser Bewältigung. Dies ist durchaus plausibel, da das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit generisch – und nicht spezifisch in Bezug auf schulische oder schulfachliche Leistungsanforderungen – erfasst wurde, sodass diese Schüler möglicherweise außerschulische Vergleichsmaßstäbe (z.B. Anerkennung in der außerschulischen *peer-group*) ihrer Selbsteinschätzung zugrunde gelegt haben. Im Gegensatz dazu sind weibliche Jugendliche möglicherweise, zumindest in ihrem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit, weniger durch außerschulische Maßstäbe beeinflusst. Das entspricht auch den Ergebnissen eines Pfadmodells, welches wir im nachfolgenden Abschnitt berichten werden.

Da die Mittelwertunterschiede in der schulbezogenen Hilflosigkeit zwischen der Gruppe mit gelingender Bewältigung und den beiden übrigen Gruppen so groß ausfällt, lohnt ein Detailblick auf die Verteilung der einbezogenen Items zur Erfassung der schulbezogenen Hilflosigkeit, mit denen die Unterschiede konkret dargestellt werden können (s. Tab. 22.9).

Tabelle 22.9: Verteilung der Antworten zur Skala „Schulbezogene Hilflosigkeit“ in Prozent in der 9. Jahrgangsstufe, gegliedert nach Profilgruppe

Items der Skala	Profilgruppe	Antwortformat und Zustimmung in Prozent			
		<i>nein, trifft überhaupt nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>ja, trifft voll und ganz zu</i>
1. Es lohnt sich nicht, für eine Klassenarbeit zu üben, da ich sie doch verhaue.	gelingend	60.8	30.9	7.6	0.7
	diffus	32.5	52.6	13.2	1.7
	risikohaft	41.9	31.1	18.5	8.5
2. Auch wenn ich genau weiß, wann wir eine Arbeit schreiben, weiß ich nicht, wie ich eine gute Note erreichen soll.	gelingend	28.3	51.6	15.5	4.5
	diffus	9.1	56.5	29.9	4.4
	risikohaft	18.5	40.5	27.0	14.1
3. Egal, ob ich mich anstrenge oder nicht, meine Noten werden davon auch nicht besser.	gelingend	52.7	39.0	7.6	0.7
	diffus	23.5	58.2	16.9	1.4
	risikohaft	36.4	39.3	15.5	8.8

Rund 90 Prozent der Heranwachsenden mit gelingender Bewältigung lehnen die Aussage „Es lohnt sich nicht, für eine Klassenarbeit zu üben, da ich sie doch verhaue“ vollständig ab (60.8%) oder stehen ihr ablehnend gegenüber (30.9%), während rund ein Viertel der Heranwachsenden mit risikohafter Bewältigung diese Aussage voll zustimmen (8.5%) bzw. ihr zustimmend gegenüberstehen (18.5%). Über 40 Prozent (!) der Jugendlichen mit

risikohafter Bewältigung wissen am Ende der 9. Jahrgangsstufe nicht bzw. eher nicht, wie sie eine gute Note in einer Arbeit erreichen können, auch wenn sie genau wissen, wann sie geschrieben wird, während rund 80 Prozent der Heranwachsenden mit gelingender Bewältigung angeben, dies zu wissen (28.3%) bzw. eher zu wissen (51.6%). Knapp ein Viertel der Jugendlichen mit risikohafter Bewältigung schätzen ferner, dass sie ihre Schulnoten nicht (8.8%) bzw. eher nicht (15.5%) verbessern können, gleichgültig, ob sie sich anstrengen oder nicht anstrengen, während wiederum über 90 Prozent der Heranwachsenden mit gelingender Bewältigung eine solche Einschätzung für sich vollständig (52.7%) oder eher ablehnen (39.0%).

Weitere bedeutsame Mittelwertunterschiede sind bei weiblichen Jugendlichen in psychosomatischen Beschwerden zu beobachten, sodass auch hier ein Detailblick auf die Verteilungen der einzelnen Items geworfen wird (s. Tabelle 22.10). Wie anhand der Mittelwertunterschiede bereits erkennbar ist, unterscheiden sich Schülerinnen mit risikohafter Bewältigung von den beiden übrigen Gruppen. Gravierende Differenzen fallen vor allem in der letzten Antwortkategorie („häufig“) auf: Weibliche Jugendliche mit risikohafter Bewältigung geben an, häufig Magenschmerzen zu haben (22.2%), sich häufig schwindlig zu fühlen (29.7%) und häufig sehr starke Kopfschmerzen zu haben (32.9%), während bei Schülerinnen mit gelingender oder diffuser Bewältigung dies psychosomatischen Beschwerden weniger häufig auftreten: Deutlich weniger von ihnen geben an, häufig an Magenschmerzen zu leiden (12.0% bzw. 10.0%), sich häufig schwindlig zu fühlen (18.0% bzw. 13.3%) und häufig unter starken Kopfschmerzen zu leiden (18.3% bzw. 18.8%).

Tabelle 22.10: Verteilung der Antworten zur Skala „Psychosomatische Beschwerden“ in Prozent bei weiblichen Jugendlichen in Klasse 9, gegliedert nach Profilgruppe

Items der Skala	Profilgruppe	Antwortformat und Zustimmung in Prozent			
<i>Kam es in den letzten Wochen und Monaten vor, dass...</i>		<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>manch- mal</i>	<i>häufig</i>
1. ...du Magenschmerzen hattest?	gelingend	27.3	33.3	27.3	12.0
	diffus	24.7	34.3	31.0	10.0
	risikohaft	17.7	32.3	27.8	22.2
2. ...es dir schwindlig war?	gelingend	32.3	21.6	28.1	18.0
	diffus	26.9	31.4	28.4	13.3
	risikohaft	22.8	18.4	29.1	29.7
3. ...du sehr starke Kopfschmerzen hattest?	gelingend	30.6	28.6	22.6	18.3
	diffus	25.1	26.9	29.2	18.8
	risikohaft	24.1	19.0	24.1	32.9

22.2.6 Pfadanalytische Modellierung gelingender Aufgabenbewältigung

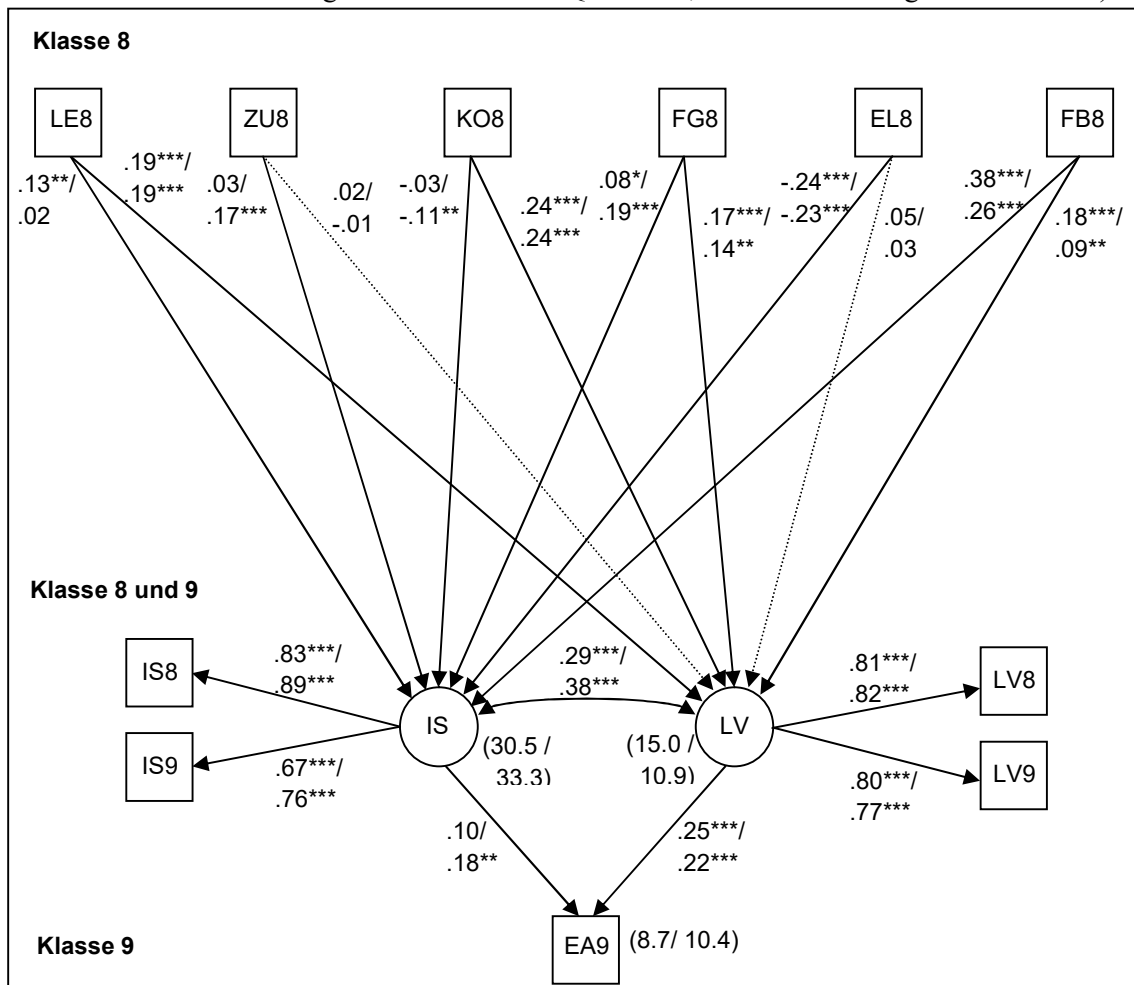
Abschließend werden wir die dargelegte Typologie in ein Pfadmodell einbeziehen, das zusammenfassend die längsschnittliche Entwicklung gemäß unserer Annahmen, welche wir mit unserem Rahmenmodell dargelegt haben, aufzeigen soll. In Bezug auf mögliche kausale Wirkbeziehungen – die Erträge werden durch Mediatoren beeinflusst, welche wiederum von exogenen Variablen, den sozialen Ressourcen, bestimmt werden – beziehen wir deshalb alle sechs exogenen Variablen vom Messzeitpunkt in Klasse 8 ein. (Der Messzeitpunkt in Klasse 7 wird nicht gewählt, weil zu diesem Messzeitpunkt keine Daten zu außerschulischen sozialen Ressourcen erhoben wurden.) Die Mediatoren – Ich-Stärke und Leistungsvertrauen – hingegen beziehen wir aus zwei Messzeitpunkten (Klasse 8 und 9) ein und spezifizieren jeweils eine latente Variable, die die Werte aus beiden Erhebungen berücksichtigt. Der Ertrag schließlich wird über eine dichotome Variable operationalisiert. Die Zugehörigkeit zur Profilgruppe mit gelingender Aufgabenbewältigung in der 9. Jahrgangsstufe kodieren wir mit 1, die Nicht-Zugehörigkeit mit 0. Da die Ausprägungen der Erträge zum Teil stark vom Geschlecht der Heranwachsenden abhängen, spezifizieren wir das Pfadmodell als Mehrgruppenmodell (d.h. zwei Gruppen: Schüler und Schülerinnen). Eine grafische Abbildung unseres Pfadmodells ist Abbildung 22.17 zu entnehmen.

Das auf diese Weise spezifizierte Modell über drei Messzeitpunkte bzw. den Verlauf der Sekundarstufe I weist einen überzeugenden Fit auf ($\chi^2/df = 2.9$; $N = 1500$; $CFI = .94$; $TLI = .90$; $RMSEA = .05$; vgl. zur Interpretation der Fit-Indizes die Erläuterungen in Kapitel 7). Unter den schulischen sozialen Ressourcen führen das erlebte Lehrerengagement und die wahrgenommene Konkurrenz zu einer Steigerung des Leistungsvertrauens; bei Schülern beeinflusst darüber hinaus das erlebte Lehrerengagement die Ich-Stärke, bei Schülerinnen ist hier der wahrgenommene Zusammenhalt in der Klasse von Bedeutung. Unter den außerschulischen Ressourcen beeinflussen sowohl die familiäre Geborgenheit als auch die Freundschaftsbeziehungen beide leistungsbezogenen Persönlichkeitsbereiche. Besonders hoch ist der Einfluss der Freundschaftsbeziehungen auf die Entwicklung der Ich-Stärke, wobei dies in noch höherem Maße für die männlichen Jugendlichen gilt. Der elterliche Leistungsdruck wirkt sich allein negativ auf die Ich-Stärke aus und nimmt keinen Einfluss auf das Leistungsvertrauen. Mehr als 30 Prozent der Varianz in der Ich-Stärke und zwischen 10 und 15 Prozent der Varianz im Leistungsvertrauen werden durch die exogenen Faktoren erklärt. Die Ich-Stärke wird bei den männlichen Jugendlichen hauptsächlich durch die Freundschaftsbeziehungen (.38), gefolgt vom Lehrerengagement (.19) und nur geringfügig durch die wahrgenommene familiäre Geborgenheit (.08) beeinflusst. Bei weiblichen Jugendlichen ist ein anderes Muster festzustellen: Zwar steht auch die Freundschaftsbeziehung an erster Stelle (.26), doch ist auch der Zusammenhalt in der Klasse (.17) ebenso bedeutsam wie die familiäre Geborgenheit (.19).

Als Mediatoren nehmen die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen in diesem Modell Einfluss auf die Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben. Das Leistungsvertrauen spielt bei den männlichen Jugendlichen eine weitaus wichtigere Rolle als die Ich-Stärke; bei weiblichen Jugendlichen scheint sowohl die Ich-Stärke als auch das Leistungsver-

trauen bei der Bewältigung beteiligt zu sein. Rund zehn Prozent der Varianz in der Bewältigungsform (gelingend vs. diffus/risikohaft) können durch die Mediatoren bzw. die indirekten Effekte durch die exogenen Faktoren aufgeklärt werden.

Abbildung 22.17: Pfadmodell zur Beziehung von exogenen Faktoren, Ich-Stärke, Leistungsvertrauen und Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben (Panel 7., 8., 9. Klasse, standardisierte Koeffizienten für männliche Jugendliche vor, für weibliche Jugendliche nach dem Querstrich; in Klammern aufgeklärte Varianz).



Anmerkungen: LE – Lehrerengagement, ZU – Zusammenhalt, KO – Konkurrenz, FG – Familiäre Geborgenheit, EL – Elterlicher Leistungsdruck, FB – Freundschaftsbeziehungen, IS – Ich-Stärke, LV – Leistungsvertrauen, EA – Profilgruppe mit unterschiedlicher Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben (1 = gelingende Bewältigung, 0 = diffus/risikohaft).

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

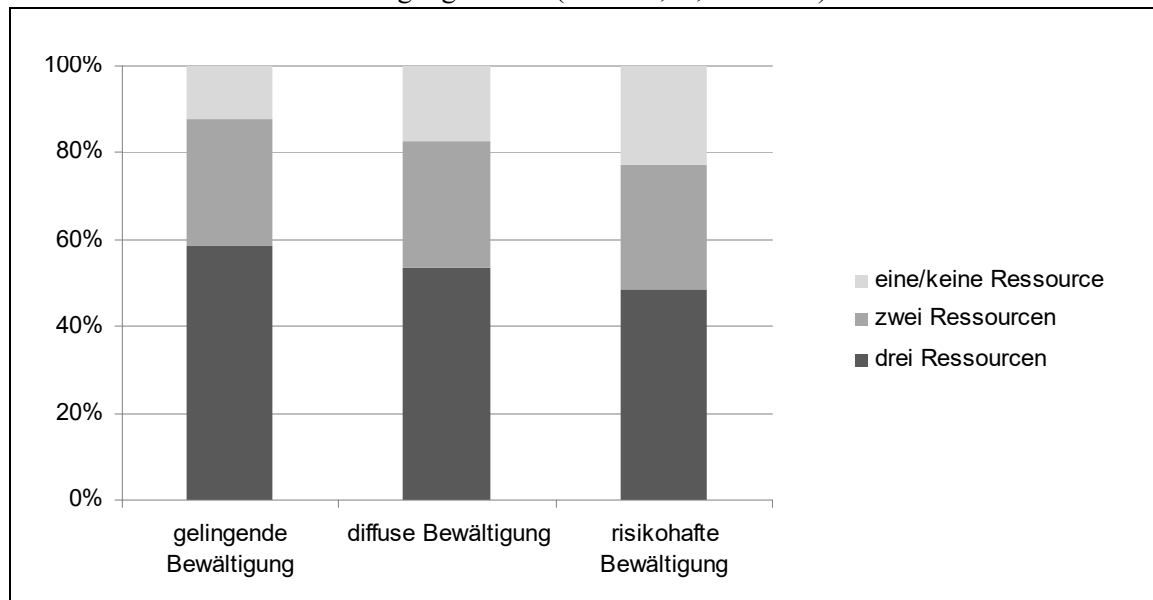
22.3 Verknüpfung der Profilgruppen

Die in diesem Kapitel vorgenommenen Unterscheidungen von Schüler/inne/n, die hinsichtlich ihrer sozialen Stützsyste und hinsichtlich der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben unterschiedliche Muster zeigen, ließ die Frage aufkommen, in

welcher Relation das Vorhandensein sozialer Stützung und erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben stehen. Da wir zwei unterschiedliche Zugänge beschrieben haben, interessiert uns abschließend eine Verknüpfung beider Typologien.

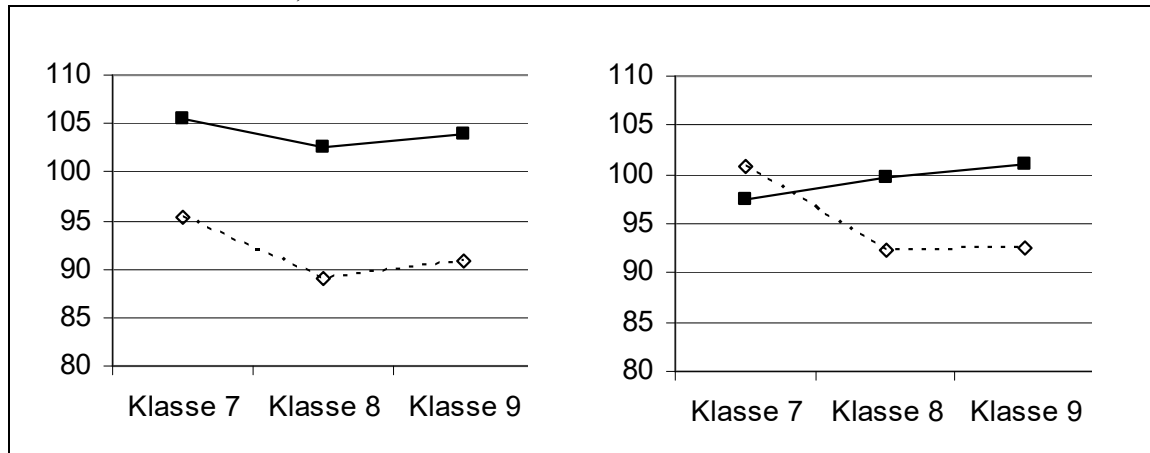
In Abbildung 22.18 sind die prozentualen Anteile der Jugendlichen mit unterschiedlichem Bewältigungsmuster in Abhängigkeit ihrer sozialen Ressourcen dargestellt. Deutlich wird, dass jenen Heranwachsenden die Aufgabenbewältigung erfolgreich gelingt, die über zwei oder drei Ressourcen verfügen; nur rund zwölf Prozent der Untersuchungstichprobe bewerkstelligen es auch mit nur einer bzw. keiner Ressource. Unter den Jugendlichen, die eine risikohafte Bewältigung aufweisen, gehören dagegen fast ein Viertel (23%) zu den Isolationsgefährdeten, die entweder über nur eine oder keine Ressource verfügen. Die ungleiche Verteilung der Zellen lässt sich entsprechend statistisch absichern ($\chi^2 = 19.2$, $df = 4$, $p < .01$).

Abbildung 22.18: Prozentuale Anteile sozialer Ressourcen von Jugendlichen mit unterschiedlichem Bewältigungsmuster (Panel 7., 8., 9. Klasse)



In einem weiteren Schritt ist die Frage von Interesse, welchen Verlauf die Ich-Stärke sowie das Leistungsvertrauen der – anhand der Überschneidung von Ressourcenverfügbarkeit und Bewältigungsmuster zu definierenden – Extremgruppen aufweisen. Die Erfahrungen jener Heranwachsenden, die hauptsächlich auf sich gestellt sind und im Verlauf der Sekundarstufe I die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben nur unzureichend meistern, sollten sich in einem Zeitraum von über drei Schuljahren auf ihre Ich-Stärke sowie ihr Leistungsvertrauen niederschlagen; ebenso dürften Schüler/innen, die sozial gut gestützt die altersspezifischen Anforderungen meistern, über den Verlauf der Sekundarstufe I eine psychische Stärkung und eine leistungszuversichtliche Entwicklung aufweisen. Dies ist tatsächlich der Fall, wie Abbildung 22.19 entnommen werden kann.

Abbildung 22.19: Entwicklung der Ich-Stärke (linke Grafik) und des Leistungsvertrauens (rechte Grafik), gegliedert nach Profilgruppe mit drei sozialen Ressourcen und gelingender Bewältigung (durchgezogene Linie) und Profilgruppe mit einer/keiner sozialen Ressource und risikohafter Bewältigung (gestrichelte Linie).



Die Unterschiede sind – bis auf das Leistungsvertrauen in Klasse 7 – durchgehend statistisch signifikant. Schüler/innen mit „erfolgreicher Schulkarriere“ (hinreichenden sozialen Ressourcen, gelingender Bewältigung) verfügen über ein hohes Maß an Ich-Stärke, sie gewinnen über die Sekundarstufe I an Leistungsvertrauen. Schüler/innen mit „schwieriger Schulkarriere“ (unzureichenden sozialen Ressourcen, risikohafter Bewältigung) verfügen über ein niedriges Maß an Ich-Stärke und verlieren über die Sekundarstufe I, insbesondere von Klasse 7 zu Klasse 8, an Leistungsvertrauen. Interessanterweise unterscheiden sich diese beiden Extremgruppen nicht in ihrem mittleren BBS (ohne Tabelle).

Kasten 22: Zusammenfassung von Kapitel 22

Die hier vorgestellten Profilanalysen verdeutlichen, dass wir die Heranwachsenden zum einen anhand ihrer sozialen Stützsyste, zum anderen anhand ihrer mehr oder weniger erfolgreichen Bewältigung der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben unterscheiden können. Die daraus resultierenden Profilgruppen lassen differenzielle Entwicklungsverläufe und Bewältigungsmuster erkennen, mit denen sich auch die Schule konfrontiert sieht und verantwortungsvoll umgehen muss.

Mit den Ergebnissen der *Profilanalysen zu sozialen Ressourcen* lässt sich zunächst eine Aussage zur Wertigkeit und Verlässlichkeit der drei einbezogenen Ressourcengebiete (Familie, Mitschüler, Lehrer) in der 8. Jahrgangsstufe treffen: Auf das familiäre Stützsyste, stellvertretend für den Prozess der primären Sozialisation, können sich Heranwachsende am stärksten verlassen, gefolgt von der Ressource der Mitschüler/innen, während sich das Lehrerengagement als eine vergleichsweise unsichere Ressource für die Heranwachsenden erweist. Gerade jene soziale Ressource also, die von Seite der Schule als Erfahrungskontext bereit gestellt werden sollte und am stärksten von ihr gestaltet werden könnte, erweist sich in diesem Vergleich sozialer

Stützsysteme als die schwächste.

Ein „Mehr“ an sozialen Ressourcen schlägt sich deutlich positiv auf die Ich-Stärke nieder, und zwar sowohl bei Schülerinnen als auch bei Schülern. Dagegen ist die Entwicklung des Leistungsvertrauens bei männlichen Jugendlichen stärker an die Verfügbarkeit sozialer Ressourcen gekoppelt als bei weiblichen Jugendlichen. Insbesondere das Leistungsvertrauen, aber auch die Ich-Stärke von männlichen Jugendlichen, die nur sehr wenig von sozialen Stützsystemen im schulischen wie im außerschulischen Bereich profitieren (und die eine Art „benachteiligte“ Gruppe bilden), gehen im Verlauf der Sekundarstufe I zurück.

Die unterschiedliche Verfügbarkeit sozialer Ressourcen hat allerdings nicht unmittelbare Konsequenzen auf Ertragsseite. Lediglich in der Schulfreude und in den Schulnoten im sprachlichen Bereich bestätigt sich unsere Annahme eines positiven Effekts sozialer Ressourcen. Dies spricht für Mediationsprozesse der Heranwachsenden, die es zu berücksichtigen gilt (vgl. dazu Kap. 21), aber auch für Profilanalysen auf der Basis der Ertragsindikatoren.

Mit den *Profilanalysen zu Erträgen der Persönlichkeitsentwicklung* gelangen wir zu drei Typen unterschiedlicher Aufgabenbewältigung: gelingend, diffus und risikohaft. Jugendliche mit gelingender Bewältigung (Typ 1) erreichen gute Schulnoten, sind froh, zur Schule zu gehen, zeigen egalitäre Geschlechtsrollenorientierungen und äußern größtenteils stabile Berufswünsche. Heranwachsende mit diffuser Bewältigung (Typ 2) besitzen mittelmäßig gute Schulnoten sowie eine nur mittelhohe Schulfreude, die Hälfte von ihnen gibt ein diffuses Bild hinsichtlich ihrer Geschlechtsrollenorientierungen ab – und es ist die Gruppe, die am häufigsten keine Berufswünsche angibt. Jugendliche mit risikohafter Bewältigung (Typ 3) schließlich haben schlechte Schulnoten, sind überwiegend schulverdrossen, vertreten am stärksten eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung und haben am ehesten das Bedürfnis nach materieller Unabhängigkeit.

Die Verteilung der drei Typen zeigt ein schulformspezifisches Gefälle: Typ 1 findet sich häufiger am Gymnasium und weist einen höheren elterlichen BBS auf als Typ 2 und 3. Weibliche Jugendliche sind bei Typ 1 häufiger vertreten als männliche Jugendliche.

Unterschiedliche Bewältigungsmuster zeigen sich bei Jugendlichen, die von ihrer Bildungsherkunft aus betrachtet als Statuserhalter (Gymnasiast/inn/en mit hohem BBS, Haupt- und Realschüler/innen mit niedrigem BBS) bzw. Auf- oder Absteiger anzusehen sind (vgl. hierzu auch Kap. 11). In der Gruppe der gelingenden Bewältigung finden sich am häufigsten die statuserhaltenden Gymnasiast/inn/en, in der Gruppe der Jugendlichen mit risikohafter Bewältigung am häufigsten die Absteiger.

Typ 1 verfügt über günstigere soziale Ressourcen als Typ 2 und 3; insbesondere Typ 3 berichtet eine Abnahme erlebten Lehrerengagements über den Verlauf der Sekundarstufe I; Typ 1 fühlt sich stärker familiär unterstützt und nimmt weniger elterlichen Leistungsdruck wahr als Typ 2 und 3.

Die Typen unterscheiden sich auch in den personalen Ressourcen. Typ 1 mit gelingender Bewältigung weist eine höhere Ich-Stärke und ein höheres Leistungsvertrauen auf als Typ 2 und 3; Jugendliche vom Typ 1 steigern ihr Leistungsvertrauen über die Zeit. Bei männlichen Jugendlichen zeigen sich differenzielle Entwicklungsverläufe

über die Sekundarstufe (Schereneffekte) sowohl in der Ich-Stärke als auch im Leistungsvertrauen. Detailanalysen auf Ebene der einzelnen Konstrukte von der Ich-Stärke und Leistungsvertrauen verweisen vor allem auf Unterschiede in der schulbezogenen Hilflosigkeit und darüber hinaus in psychosomatischen Beschwerden bei weiblichen Jugendlichen. Gelingende Bewältigung setzt demnach vergleichsweise geringen Kontrollverlust in schulischen Leistungssituationen sowie – bei Schülerinnen – wenig psychosomatische Beschwerden voraus. Eine pfadanalytische Modellierung gelingender Aufgabenbewältigung (Abb. 22.17) verdeutlicht gebündelt die additiven Einflüsse exogener Faktoren und Mediatoren auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und verweist auf unterschiedliche Quellen der Ich-Stärke bei männlichen und weiblichen Jugendlichen.

V RESÜMÉE

Im Vergleich mit der Aufmerksamkeit, die den Schulleistungen beispielsweise in den internationalen Schulleistungstudien entgegengebracht wird, hat die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen wenig Beachtung erfahren, obwohl in PISA im Zusammenhang mit der Selbstregulation des Lernens durchaus nichtkognitive Merkmale erfasst wurden (OECD, 2003; OECD, 2007). Diese relative Vernachlässigung der Persönlichkeitsentwicklung ist umso verwunderlicher, als einerseits in allen schultheoretischen Konzeptionen und bildungspolitischen Vereinbarungen die Stärkung der Persönlichkeit als Aufgabe der Schule betont wird und andererseits im Lebenslauf die Jugendphase beim Übergang vom Kindsein zum Erwachsensein eine Schlüsselstellung innehat (Fend, 1997, S. 41) und das „Aufwachsen in der Moderne“ besondere Anforderungen an die Persönlichkeit des Heranwachsenden stellt, die insbesondere von Fend (1990a; 1990b) herausgearbeitet worden sind. Das Individuum ist heute zur zentralen und verantwortlichen Instanz seiner Lebensführung geworden. Durch den Modernisierungsprozess wurden die Menschen aus traditionellen Lebensformen und den damit vorgegebenen Sinnorientierungen freigesetzt und auf sich selbst und ihre individuelle Lebensplanung gestellt. Noch nie in der Geschichte standen den Menschen – zumindest in den entwickelten Industriegesellschaften – so viele, mit Chancen und Risiken verbundene Wahlmöglichkeiten offen in Bezug auf Beruf, Partnerschaft, Familienformen, soziale Netzwerke, sexuelle Orientierungen, religiöse und politische Überzeugungen, Konsumverhalten und Freizeitgestaltung. In der Jugendphase begegnen die Heranwachsenden erstmals bewusst den Möglichkeiten, Anforderungen und Risiken, die ihnen in der Gesellschaft in Form von Entwicklungsaufgaben gestellt sind. Die Hauptaufgabe der Heranwachsenden besteht darin, herauszufinden, welche Eigenschaften und Fähigkeiten sie haben und welche Lebensentwürfe sie verwirklichen möchten. Auch wenn keine günstigen und persönlich unverdienten Lebensumstände – wie eine gute genetische Ausstattung oder die Gnade der Geburt in ein bildungsnahes und begütertes Elternhaus – vorliegen, letztlich ist es entscheidend für ein gelingendes Leben, wie eine Person ihre Lebensumstände wahrnimmt und gestaltet und was sie aus ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten macht.

Kennzeichen der Moderne ist auch die Eingebundenheit der Jugendphase in das Bildungswesen (Fend, 1997). In ihrer Laufbahn verbringen Schüler/innen mehr als 15.000 Stunden in der für sie obligatorischen Schule. Schon aus diesem Zeitrahmen lässt sich folgern, dass Schule ein zentrales Erfahrungsfeld bei der Ausbildung persönlicher Identitätsentwürfe und Lebenspläne bildet. Schule ist ein Übungsfeld für die Bewältigung von verschiedenen Aufgaben: der Erarbeitung guter sozialer Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschüler/innen, um sich soziale Anerkennung zu sichern, dem Umgang mit Leistungsanforderungen, der Erfahrung der eigenen Leistungsmöglichkeiten und Interessen sowie der Verarbeitung von Erfolgen und Misserfolgen.

Ein grundlegendes Ziel der AIDA-Studie ist es, im Bereich der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen, aber auch in weiteren Bereichen nichtkognitiver Zielsetzungen, die der Bildungsauftrag der Schule enthält, empirisch gestützte Erkenntnisse bereit zu stellen und damit der ergänzungsbedürftigen Forschungslage zu begegnen. Der von uns gewählte handlungstheoretische Ansatz besagt, dass Jugendliche keine passiven Erdulder oder Opfer von Schule und Umwelt sind, sondern einen aktiven Beitrag leisten, indem sie sich mit den an sie gestellten Anforderungen auseinandersetzen, sich ihr Selbstbild und ihre Stellung in der Schule erarbeiten. Ein spezifisches Rahmenmodell zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, das wir in Anlehnung an Fend (2003) entwickelt haben, systematisiert die zentralen Überlegungen: Berücksichtigt werden exogene Faktoren (schulisches Angebot als Erfahrungskontext, außerschulische soziale Stützsysteme), Mediatoren (leistungsnahe Persönlichkeitsbereiche) und Erträge im Schulalter (Indikatoren, die über die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben informieren).

Die globale These besagt: Je besser die sozialen außerschulischen und schulischen Stützsysteme sind, desto günstiger verlaufen die Entwicklungen von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen, die ihrerseits die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beeinflussen. Die Abbildung 1.1 veranschaulicht diese Zusammenhänge.

Nachdem wir in den beiden vorangegangenen Teilen deskriptive Befunde (Teil III) und Ergebnisse aus ausgewählten Analysen (Teil IV) dargelegt haben, werden wir in diesem Teil die erzielten empirischen Befunde vor dem Hintergrund unserer Fragestellungen reflektieren sowie versuchen, die im Teil I aufgeworfenen Fragen zu beantworten. Angesichts der Fülle und Komplexität von Fragestellungen und Ergebnissen erfolgt die Diskussion entlang von Thesen, die wir vier thematischen Bereichen zuordnen:

- Die jugendliche Person als „Werk ihrer selbst“
- Der verbindliche Rahmen: Schulische Sozialisationsbedingungen und ihre Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung
- Jenseits von Schule: Adaptation in Abhängigkeit außerschulischer Stützung
- Heterogenität und Disparitäten in der Adoleszenz

Mit den Thesen zu diesen Bereichen nehmen wir Bezug auf handlungstheoretische Überlegungen, wie sie etwa im Modell der produktiven Problembewältigung von Fend (2003) formuliert werden, sowie auf persönlichkeits- und entwicklungspsychologische Konzepte und Theorien (s. Teil I). Fokussiert wird ferner Schule als Kontext der Entwicklung, insbesondere hinsichtlich der Frage, wie es mit der Qualität schulischer sozialer Stützsysteme beschaffen ist und welche Bedeutung diese für die Entwicklung der leistungsnahen Persönlichkeit und die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben besitzen. Kontexte sind als „handelnde Umwelten“ (Fend) zu begreifen und die Fragen zu beleuchten, welche außerschulischen Stützsysteme in welchem Maße auf die Adaptation in der Adoleszenz einwirken. Unübersehbar in unseren Ergebnissen ist die Tatsache, dass Entwicklungsprozesse in der Adoleszenz differenziell erfol-

gen und durch Heterogenität und Disparitäten gekennzeichnet sind, sodass wir hierauf gesondert eingehen. Das Kapitel 23 enthält diese Diskussion und auch Hinweise auf pädagogische Implikationen, die sich auf der Basis der Ergebnisse und ihrer Interpretation ergeben. Wir verzichten dabei bewusst auf eine „nüchterne“ Zusammenfassung der erzielten Ergebnisse: Hierfür sei auf die jeweiligen Kästen am Ende der Kapitel in den Teilen III und IV verwiesen. Im anschließenden Kapitel 24 werden wir die Möglichkeit nutzen, auf die Notwendigkeit weiterführender Analysen zu verweisen sowie den aus unserer Sicht weiterhin zu leistenden Forschungsbedarf kennzeichnen. Vor dieser Diskussion möchten wir jedoch noch einige Bemerkungen zu den Besonderheiten unserer Studie machen, welche bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten.

Vorzüge und Stärken der AIDA-Studie

Mit der vorliegenden Studie wird ein anspruchsvolles und inhaltlich breites Rahmenmodell formuliert, das uns hilft, das komplexe Zusammenwirken von gesellschaftlichen Anforderungen, sozialer Unterstützung und Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen über die gelingende bzw. misslingende Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben zu beschreiben und zu analysieren und damit einen Beitrag zur schulbezogenen Entwicklung im Jugendalter zu leisten, der die aktuell stark auf Fachleistung bezogene empirische Bildungsforschung substanziell ergänzen soll. Sämtliche in unserem komplexen Rahmenmodell enthaltenen Komponenten erhalten durch die Anlage der AIDA-Studie ihre Operationalisierung und werden im vorliegenden Band empirisch untersucht. Geordnet sind diese Komponenten nach exogenen Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung, Mediatoren und Erträge. Damit ist unser Modell anschlussfähig an aktuelle Ansätze der empirischen Bildungsforschung wie das Angebots-Nutzungs-Konzept oder die Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur in institutionalisierten Lehr-Lern-Kontexten (s. dazu detailliert Kap. 1). Aus inhaltlicher Perspektive ist das breite Untersuchungsspektrum als Vorzug zu betonen: In unserem Modell werden nicht nur unterschiedliche schulbezogene, sondern auch vielfältige außerschulische Entwicklungsaufgaben einbezogen wie die Geschlechtsrollenorientierung, das Streben nach Selbstständigkeit und die berufliche Orientierung. Wir sehen es als Stärke des vorliegenden Bandes, diese unterschiedlichen Bereiche in einen Gesamtzusammenhang zu stellen und über den üblicherweise anzutreffenden recht eng gesetzten inhaltlichen Fokus entsprechender Forschungsarbeiten erkennbar hinauszugehen.

Die meisten bzw. am häufigsten rezipierten empirischen Belege zu aktuellen Fragestellungen der empirischen Bildungsforschung stammen aus Untersuchungen mit Querschnittsdesign. Längsschnittstudien werden durchgeführt, sind aber weniger häufig anzutreffen. In der Verwendung einer großen Längsschnittstichprobe (der Panel von Klasse 7 bis 9 umfasst 1500 Jugendliche, die an allen drei Messzeitpunkten teilgenommen haben, der weitere Panel von Klasse 8 nach 9 umfasst 2339 Personen) liegt sicherlich eine große Stärke der AIDA-Studie begründet. So war es uns zum Beispiel möglich,

die Bildung von Profilgruppen und erwartungswidrigen Extremgruppen nicht nur auf die zum jeweiligen Messzeitpunkt erreichten Gesamtstichproben vorzunehmen (in dem Fall also auf rund 3000 Schüler/innen zu beziehen), sondern solche Schülergruppen auch in ihrer Entwicklung über die Sekundarstufe I zu betrachten. Ein solches Vorgehen bzw. eine vergleichbare Datenbasis haben wir in den Untersuchungen, mit denen wir uns für unsere Arbeiten am vorliegenden Band auseinandersetzen, nur sehr selten angetroffen. Insbesondere die Diskussion um Heterogenität und Disparitäten in der Adoleszenz (vgl. hierzu Abschn. 23.4) dürften mit diesem Vorgehen sowie den dadurch erzielten Ergebnissen eine wichtige Stoßrichtung erhalten.

Die in unser Rahmenmodell einbezogenen Komponenten werden größtenteils mit Instrumenten gemessen, die aus der Literatur bekannt sind und sich bereits in anderen Studien bewährt haben. Zusätzlich haben wir ausführlich Dimensionierungs- und Skalierungsanalysen durchgeführt und alle Variablen durch konfirmatorische Faktorenanalysen, zum Teil auch zusätzlich mit IRT-Skalierungen, abgesichert. Unsere Dimensionierungsanalysen zu zentralen Bereichen der Persönlichkeit von Jugendlichen (s. bereits König, Wagner & Valtin, 2009) stellen dabei eine Neuerung der Arbeit mit bereits vorhandenen Instrumenten dar (vgl. hierzu detailliert die Diskussion in Abschn. 23.1). Gegenüber anderen Studien, die teilweise ähnliche Skalen verwendeten, konnten aber auch besser empirisch abgesicherte Skalen einbezogen werden, etwa die Erfassung schulischer Noten: Im Gegensatz zu vielen Studien, in denen die Noten retrospektiv durch die Angaben der Jugendlichen erfasst und durch Erinnerungslücken oder gelegentliches Wunschdenken leicht verzerrt sein können, wurden im AIDA-Projekt die Noten den Schülerakten entnommen. Sie stellen somit – im Vergleich mit Selbstauskünften der Schüler/innen – hoch valide Indikatoren dar. Insbesondere ihre Differenzierung in zwei verschiedene Schulnotenskalen stellen angemessenere Indikatoren dar als Notensummen oder Einzelnoten.

Auf das weitere methodische Vorgehen dieser Studie (Imputation bzw. modellbasierte Schätzung fehlender Werte; Modellierung von Zusammenhängen und kausalen Beziehungen auf latenter Ebene; Schätzung der Standardfehler und Teststatistiken unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur) soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu Kap. 7 und die Ergebnisteile III und IV). Wir sehen allerdings auch hierin bedeutsame Stärken unserer Studie im Vergleich zu vielen anderen einschlägigen Untersuchungen, mit denen wir uns im Kontext des vorliegenden Bandes intensiv auseinandergesetzt haben.

Restriktionen

Wie in Teil II (Kap. 5) ausführlich beschrieben, basiert die verwendete Stichprobe nicht auf einer Zufallsziehung im strengen Sinne, denn es handelt sich um die Nachfolge von zwei vorausgehenden Längsschnittstudien, und die Auswahl der Schulen und Klassen wurde von der bisherigen Teilnahme bestimmter Schüler/innen an vorhergehenden Erhebungen mitbestimmt. Trotz der Größe der Stichprobe ist keine Repräsentativität

gegeben. Im Vergleich mit der Grundgesamtheit der Berliner Schüler/innen sind in unseren Längsschnittstichproben die Schulen aus dem Ostteil der Stadt überrepräsentiert (letzteres eine Folge des im Projekt NOVARA angestrebten Ost-West-Vergleichs), ebenso die Gymnasien, während die Hauptschulen unterrepräsentiert sind. Das kann auch dazu führen, dass in unserer Stichprobe die Variabilität der Merkmale geringer ausfällt, als es in der Grundgesamtheit zu erwarten wäre. Zudem ist wegen der Freiwilligkeit der Teilnahme mit einer positiven Auslese zu rechnen. Auch wäre zu vermuten, dass die Stichprobenmortalität zu einer positiven Auslese beigetragen hat. Hier konnten wir allerdings feststellen, dass die Längsschnittstichprobe über drei Messzeitpunkte (7., 8. und 9. Klasse), mit der wir unsere Analysen zu großen Teilen bestritten haben, zumindest gemessen an zentralen Kennwerten eine nur geringfügig positive Auslese der Gesamtstichprobe in Klasse 7 darstellt: Sie weicht in ihren Verteilungen nach Geschlecht, Schulstandort und Schulform nicht substanziell von der Gesamtstichprobe in Klasse 7 ab, d.h. die Unterschiede liegen unter fünf Prozent – mit Ausnahme der Gymnasiast/inn/en, diese sind im Panel leicht über fünf Prozent stärker vertreten als die Schüler/innen der drei anderen Schulformen. Interessanterweise liegen hinsichtlich des mittleren Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) und der Schulnoten in den sprachlichen Fächern keine Unterschiede vor zwischen der Gesamtstichprobe in Klasse 7 und dem Panel 7., 8., 9. Klasse (auch getrennt für die Schulformen betrachtet nicht). Offensichtlich ist das Panel über die drei Messzeitpunkte insgesamt ein gutes Abbild für die Gesamtstichprobe in Klasse 7.

Ähnliches lässt sich für das zweite verwendete Panel 8./9. Klasse festhalten. Allerdings sind hier die Abweichungen bei den Schulformen etwas stärker vorhanden, und auch die Unterschiede in den Schulnoten in beiden hier untersuchten Bereichen (Sprachen und Mathematik/Naturwissenschaften) legen nahe, dass wir es im Vergleich mit der Gesamtstichprobe in Klasse 8 mit einer stärker ausgewählten Stichprobe zu tun haben. Die Problematik der Stichprobenmortalität trifft also für die zweite Längsschnittstichprobe (8./9. Klasse) stärker zu als für die erste Längsschnittstichprobe (7./8./9. Klasse).

Eine weitere Einschränkung ist dadurch gegeben, dass nur eine Schulstunde für die Erhebung zur Verfügung stand. Dies begrenzte von vornherein die Menge der zu erhebenden Daten. So konnten wir nur Merkmale der psychosozialen Entwicklung erheben, nicht jedoch ihren Zusammenhang mit kognitiven Fähigkeiten und Schulleistungskompetenzen, wobei wir letztere über die Schulnoten erfasst haben. Leider konnten wir auch nicht den Pubertätsstatus und das Entwicklungstempo berücksichtigen. Mit den körperlichen Veränderungen in der Pubertät scheinen sich vor allem für Mädchen Probleme zu ergeben (Akzeptanz der körperlichen Erscheinung, Gewichtszunahme). Allerdings ist der Einfluss der Pubertätsentwicklung beispielsweise auf die verschiedenen Dimensionen der Geschlechtsidentität insgesamt sehr schwach (Hartmann & Trautner, 2009).

Da wir ein möglichst umfassendes Bild der psychosozialen Entwicklung der Jugendlichen gewinnen wollten, mussten einige Skalen gekürzt werden (s. dazu Kap. 6). Einige wenige der Skalen, die wir zum großen Teil aus anderen Längsschnittstudien (Fend, BIJU, TuDrop u.a.) übernommen haben, haben nur eine niedrige Reliabilität. Hier wäre nur die Alternative gewesen, die inhaltliche Breite einzuschränken, und dazu haben wir uns häufig aus theoretischen Erwägungen nicht entschieden.

Im AIDA-Datensatz ist sowohl die Prüfung des Alters der Jugendlichen als auch die Prüfung ihrer Schulkarrieren in Hinblick auf eine „verzögerte“ Schullaufbahn (z.B. Klassenwiederholungen) so gut wie unmöglich. Zwar wurden entsprechende Daten erhoben, und es liegen für größere Schülergruppen gültige Werte vor; doch gerade beim Alter und beim Sitzenbleiben sind große Anteile fehlender Werte zu verzeichnen. Wir können deshalb hierzu nur sehr ungenaue Angaben machen. Lediglich wissen wir, dass die große Mehrheit der Jugendlichen in den Jahren 1986 und 1987 geboren ist, einige wenige – zu wenige, wenn man die Statistiken zu Schülerpopulationen oder Klassenwiederholungen heranzieht – sind nach eigenen Angaben früher geboren. So zeigen die in PISA 2000 zum vergleichbaren Zeitpunkt erhobenen Daten, dass in Berlin 29.6 Prozent der Fünfzehnjährigen eine „verzögerte“ Schullaufbahn haben (Baumert et al., 2001). Da in den neuen Bundesländern dieser Anteil deutlich niedriger war und in unserer Stichprobe Ost-Berliner Jugendliche überrepräsentiert sind, wäre dies eine Erklärung für die niedrigen Werte. Eine andere Erklärung wäre, dass die Jugendlichen eine große Zurückhaltung bei den Angaben zum Sitzenbleiben geübt haben und diese Information in der Befragung nicht preisgeben wollten, denn nur zehn Prozent bejahten die Frage, ob sie schon einmal sitzengeblieben waren.

Und schließlich sei auf die Restriktion hingewiesen, die sich durch das Alter der Daten ergibt: Die Befragungen der Schüler/innen fanden vor ca. zehn Jahren statt. Seitdem ist eine Reihe an Projektpublikationen entstanden (vgl. die Übersicht in König et al., 2009). Die Arbeit an dem vorliegenden Band hat ebenfalls einige Jahre beansprucht. Vorteilhaft ist allerdings, dass für diesen Zeitpunkt mit PISA 2000 und mit den Shell-Studien 2000 und 2002 umfangreiche Vergleichsdaten vorliegen, die uns helfen können, unsere Ergebnisse in größere Zusammenhänge einzuordnen.

Ferner waren wir bemüht, unsere Forschungsarbeiten in Form von weiteren Datenerhebungen fortzusetzen. Allein eine kleine qualitative Folgestudie im Rahmen von AIDA in Klasse 10 (König, 2007b; 2008) wurde von der DFG finanziert, nicht jedoch eine quantitative Wiederholungsbefragung in Klasse 10, bei der wir unsere Messungen mit identischen Instrumenten hätten fortsetzen und das aufgebaute Panel weiterhin hätten pflegen können. Deshalb war es auch nicht möglich, für die Skalen, die erstmals in Klasse 8 eingesetzt wurden, Trends in den Entwicklungen, die über drei Messzeitpunkte gehen, zu erfassen. Die Fortführung des begonnenen Panels hätte uns auch – dann vor dem Hintergrund der PISA 2000-Befunde – sicherlich dazu angeregt, weitere Indikatoren wie solche zum Migrationshintergrund der befragten Schüler/innen zu erheben.

23 Diskussion der Ergebnisse: Dreizehn Thesen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Nachfolgend diskutieren wir die im vorliegenden Buch erzielten empirischen Ergebnisse anhand von dreizehn Thesen, die wir thematisch in vier Bereiche (Abschn. 23.1 bis 23.4) gliedern. Zur Präzisierung, Illustration, aber auch Auflockerung der Ausführungen verwenden wir Zitate von Jugendlichen, welche unsere Fragen „Was ist das Schlimmste bzw. Schönste an Schule?“ bei der Befragung in Klasse 8 beantwortet haben. Zur Stützung unserer Interpretationen und Stärkung der Argumentation greifen wir auch auf Skalen zurück, die in der AIDA-Studie verwendet, aber nicht in der hier vorliegenden Auswertung berücksichtigt wurden, sowie auf Ergebnisse unseres Gesamtlängsschnitts aus den NOVARA und SABA-Studien, an welchen die Jugendlichen der AIDA-Studie ebenfalls beteiligt waren (vgl. u.a. Valtin et al., 2002; Wagner & Valtin, 2003; Wagner & Valtin 2004a, 2004b; König, 2006; 2009; Darge, 2008).

23.1 Die jugendliche Person als „Werk ihrer selbst“

These 1: Ich-Stärke und Leistungsvertrauen als unverzichtbare Dimensionen der Personalkompetenz von Heranwachsenden können empirisch erfasst und gemessen werden.

Aktuell werden Schülerkompetenzen vor allem als kognitive Leistungsdispositionen verstanden, die es zu operationalisieren gilt (Klieme, Avenarius et al., 2003; Klieme & Leutner, 2006). Dabei werden funktional-pragmatische Kompetenzkonzepte der Psychologie aufgegriffen, in denen Kompetenz als Befähigung (Disposition) zur Bewältigung von Anforderungssituationen verstanden wird. Weniger stark im Vordergrund steht eine erziehungswissenschaftliche Auffassung von Kompetenz, wie sie von Roth (1971) vertreten wird, der sich an der „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“, d.h. an einem allgemeinen Konzept von Handlungskompetenz, orientiert. Vor allem die Triade von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz wird in diesem Zusammenhang immer wieder genannt, denn sie verdeutlicht, dass Schülerkompetenzen ‚größer‘ gedacht werden müssen als die alleinige Konzentration auf die zu erwerbenden Sachkompetenzen.

Das Unterfangen, Ich-Stärke und Leistungsvertrauen von Jugendlichen zu untersuchen und einzubetten in eine Reihe typischer altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, sehen wir als einen wichtigen Ansatz, die Selbstkompetenz bzw. Personalkompetenz der Heranwachsenden zu konzeptualisieren und einer empirischen Untersuchung zugänglich zu machen. Auf einer globalen Ebene sehen wir dies als wichtigen Schritt, um dem aktuell starken – zu engen – Fokus auf Leistungsdispositionen, meist die angestrebte Steigerung fachlicher Leistungen, in der empirischen Schulforschung zu verbreitern.

Vor allem die Auseinandersetzung mit sich selbst, die Suche nach einer eigenen Identität angesichts der neuen Herausforderungen des Erwachsenwerdens und der Weg in die Selbstständigkeit mit zunehmender Verantwortung für die eigene Person, haben für Jugendliche eine große Bedeutung. Hierzu zählt auch – aber nicht ausschließlich – der Erwerb von Basiskompetenzen, wie sie durch PISA getestet werden, sowie darauf aufbauende ergänzende Kompetenzen und fachliche Spezialisierungen, wie sie von der Schule als Zielsetzungen in der Sekundarstufe I und II verfolgt werden. Der Erwerb von Fachkompetenz ist eine notwendige Bedingung, um im nachschulischen Leben gesellschaftliche Teilhabe und persönliche Gestaltungsmöglichkeiten zu sichern. Die Stärkung der eigenen Person und das Erlangen eines hinreichend ausgeglichenen Verhältnisses zu sich selbst müssen jedoch unbedingt hinzukommen. Die lebensgeschichtlich große Bedeutung nichtkognitiver Merkmale, wie dem Selbstwertgefühl, auch für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die berufliche Stellung und das Einkommen wird beispielsweise durch die Studie von Heckmann, Sixtrud und Urzua (2006) eindrucksvoll belegt.

Zur Konstruktfassung

Welche psychosozialen Fähigkeiten und Merkmale brauchen Jugendliche heute, um einerseits den Umgang mit Schule zu bewältigen und andererseits gerüstet zu sein für die vielfältigen Anforderungen des Lebens nach der Schule? Möchte man diese Frage beantworten, so muss man sich für eine Konzeption von Personalkompetenz entscheiden, die theoretisch und empirisch tragfähig ist. Für unser Forschungsvorhaben wählten wir zwei Dimensionen: *erstens* die Ich-Stärke als Ausdruck der Fähigkeit, mit sich als Person in Frieden leben zu können, mit sich selbst im Einklang zu stehen, ein positives Selbstbild zu haben und über psychosoziale Stabilität zu verfügen und *zweitens* das Leistungsvertrauen, die Zuversicht, den Leistungsherausforderungen des Lebens gewachsen zu sein und Freude an der Bewältigung schwieriger Aufgaben zu haben. Konzipiert und operationalisiert man die Personalkompetenz von Jugendlichen über diese beiden Dimensionen, so schließt man an theoretische Überlegungen an, wie sie insbesondere von Helmut Fend (1990a; 1994; 1997; 2003) vorgelegt wurden. Hinzu kommen weitere bildungstheoretische, persönlichkeits- und entwicklungspsychologische Ansätze, die wir in Teil I (s. hierzu vor allem Kap. 3) ausführlich beschrieben haben. Die vorhandenen Überlegungen und Ansätze lieferten jedoch keine eindeutige Definition von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen, sodass wir gezwungen waren, eine eigene Konzeption, insbesondere mit Blick auf die Operationalisierung und empirische Prüfung beider Dimensionen für die vorliegende Publikation zu entwickeln. Die theoretische Forschungslücke geht einher mit einer empirischen, da in den vorhandenen empirischen Studien zur psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen überwiegend Einzelkonstrukte wie Selbstwert, Leistungsängstlichkeit, Selbstkonzept der Begabung erfasst werden, kaum aber der Versuch gewagt wird, mehrere dieser verschiedenen Konstrukte zu bündeln und als Superkonstrukte bzw. Aggregatvariablen zu untersuchen.

Letzteres bietet jedoch den entscheidenden Vorteil, über die zum Teil unübersichtlichen Einzelbefunde hinaus zu zusammenfassenden Aussagen zu gelangen, den Blick also für das ‚große Ganze‘ zu öffnen. Dies schließt selbstverständlich nicht aus, auch auf einer differenzierten Ebene Einzelkonstrukte zu untersuchen. Unser Forschungsziel besteht deshalb darin, die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen von Jugendlichen als generische Konstrukte zu messen. Dabei verwenden wir mehrere Merkmale (wie Selbstwert, Selbstkonzept der Begabung, Erfolgszuversicht), über die wir ebenfalls auf Teilkonstruktebene berichten, um den Anschluss an die vielen empirischen Studien zu sichern, in denen jeweils nur einzelne dieser Merkmale erforscht wurden.

Zwar wurde auch schon in früheren Untersuchungen der Versuch unternommen, übergeordnete Konstrukte zu bilden, welche die leistungsnahe Persönlichkeit charakterisieren. Aus methodischer Perspektive erscheinen uns diese Vorgehensweisen allerdings defizitär. So wurde jeweils ein Summenscore unter Angabe eines Reliabilitätsmaßes (Cronbachs α) gebildet, etwa das „Leistungsbezogene Selbstvertrauen“ bei Helmke (1992a, S. 95) oder die „Ich-Stärke“ bei Fend (1997, S. 352). Diesen Studien lässt sich jedoch keine bzw. nur bedingt eine empirische Überprüfung der von ihnen postulierten Strukturannahmen (z.B. in Form von konfirmatorischen Faktorenanalysen) entnehmen. Aus methodischer Sicht stellt dies ein Problem dar, weil eine derartige empirische Überprüfung als notwendige Voraussetzung gilt, um alle weiteren Analysen, die mit diesen Superkonstrukten durchgeführt werden, auf eine belastbare empirische Basis stellen zu können.

Vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen ergänzungsbedürftigen Forschungslage haben wir einen eigenen Weg beschritten, der u.a. beinhaltet, dass wir auf der Basis theoretischer Überlegungen, aber auch als Ergebnis konfirmatorischer Faktorenanalysen die Dimension der Ich-Stärke von derjenigen des Leistungsvertrauens getrennt haben. Damit ergeben sich zwangsläufig Differenzen zum Vorgehen von Horstkemper (1987), Helmke (1992a) und Fend (1997), die in ihrem Konstrukt von Selbstvertrauen bzw. Ich-Stärke auch auf Leistung bezogene Selbstkonzepte (z.B. von Horstkemper die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, von Fend das Selbstkonzept der Begabung) fassen. Wie unsere weiterführenden Ergebnisse allerdings verdeutlichen, hat sich diese von uns vorgenommene und empirisch abgesicherte Differenzierung als tragfähig erwiesen: Neben den Ladungen der Teilkonstrukte auf den Superkonstrukten zeigt sich vor allem eine relativ schwache Interkorrelation zwischen Ich-Stärke und Leistungsvertrauen zu allen drei Messzeitpunkten, die zunächst auf struktureller Ebene für eine Trennung beider Superkonstrukte spricht. Deskriptive Befunde sowie Ergebnisse unserer ausgewählten Analysen machen deutlich, dass es unterschiedliche Ausprägungen und unterschiedliche Zusammenhänge mit den exogenen Faktoren und mit den Erträgen gibt, die ebenfalls die Notwendigkeit einer Teilung von Personalkompetenz in die zwei Bereiche Ich-Stärke und Leistungsvertrauen sichtbar werden lässt. Ein gutes Beispiel ist sicherlich der mehrschichtige Effekt von Konkurrenzorientierung in der Schulklasse: Positiv wirkt sich diese auf das Leistungsvertrauen der Jugendlichen aus, negativ hinge-

gen auf die Ich-Stärke, und interessanterweise lassen sich diese Effekte auch für den Selbstwert und das Selbstkonzept der Begabung abbilden – jene beiden Einzelkonstrukte, die die jeweils höchste faktorielle Ladung der Aggregatvariablen besitzen. Im Falle des Selbstwerts ist auch zu sehen, dass alle weiteren Einzelkonstrukte, die wir der Ich-Stärke zuordnen, auf diesen in hohem Maße rekurren (s. Tab. 6.22 bis 6.24 in Kap. 6). Im Falle des Selbstkonzepts der Begabung trifft dies auf die Erfolgszuversicht zu. Interessanterweise hängen jedoch beide Konstrukte, der Selbstwert und das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (bzw. der Begabung), nur relativ schwach miteinander zusammen (latente Interkorrelationen $< .20$). Auch dies spricht für eine Trennung unserer Operationalisierung von Personalkompetenz in die beiden Bereiche Ich-Stärke und Leistungsvertrauen.

Ergebnisse zu Ich-Stärke und Leistungsvertrauen

Neben der Prüfung der faktoriellen Struktur im Strukturgleichungsansatz wurden in einem zweiten Schritt beide Konstrukte zusätzlich einer *IRT-Skalierung* unterzogen, mit dem Ziel, kriteriumsorientierte Aussagen treffen zu können. Zu welchen Ergebnissen haben nun unsere Konstruktfassungen geführt? Die Ich-Stärke der befragten Jugendlichen ist insgesamt deutlicher ausgeprägt als das Leistungsvertrauen. Während rund 60 Prozent der Jugendlichen eine Ich-Stärke in mittlerer Ausprägung (Antwortformat zu den Items „trifft eher zu“) und knapp ein Viertel der Jugendlichen eine Ich-Stärke in geringer Ausprägung besitzen (Antwort: „trifft eher nicht zu“), bilden die Häufigkeiten für das Leistungsvertrauen fast das spiegelbildliche Muster: Nur etwa ein Viertel der Jugendlichen besitzt ein Leistungsvertrauen in mittlerer Ausprägung, rund drei Viertel hingegen ein Leistungsvertrauen in nur geringer Ausprägung. Eine hohe Ich-Stärke weisen nach dieser Einteilung 15 Prozent der Jugendlichen in Klasse 7 auf (mit leichtem Rückgang auf 12% in Klasse 9), und über ein stark ausgeprägtes Leistungsvertrauen verfügen lediglich zwischen ein und zwei Prozent der Jugendlichen. Einschränkend muss allerdings berücksichtigt werden, dass ein kriterieller Vergleich der beiden Konstrukte untereinander nur bedingt möglich ist, da einzelne Skalen, die zur Bildung dieser Superkonstrukte verwendet wurden, sich auf unterschiedliche Maßstäbe (z.B. inter- oder intrapersonell) beziehen. Wenngleich also das Leistungsvertrauen gering ausgeprägt ist, muss doch darauf verwiesen werden, dass die Wertschätzung schulischer Leistungen, die wir auch zu diesem Superkonstrukt zählen, hoch ist. In der Schule erfolgreich zu sein, gut mitzukommen und gute Zensuren zu erreichen, ist für annähernd bzw. mehr als 90 Prozent der weiblichen und männlichen Jugendlichen gleichermaßen wichtig. Das entspricht auch einem Ergebnis der Shell Jugendstudie 2002, in der nach Wertorientierungen und der Wichtigkeit bestimmter Vorstellungen für die Lebensgestaltung gefragt wurde. Vorgegeben waren 24 Items. Die Kategorie „Fleiß und Ehrgeiz“ erreichte den 10. Platz und wurde von 76 Prozent der Jugendlichen als wichtig erachtet, wobei sich beide Geschlechter in ähnlichem Maße als zielstrebig erwiesen (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2002, S. 149).

Im Verlauf der Sekundarstufe I (d.h. von Klasse 7 bis 9) zeigen sich keine signifikanten Mittelwertveränderungen in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen auf Ebene der beiden Super-Konstrukte. Insgesamt zeichnet sich also bei den Heranwachsenden eher eine Festigung bzw. Stabilisierung ab.

Selbstwert und Selbstkonzept Leistungsfähigkeit

Da in der bisherigen Selbstkonzept-Forschung zwei Merkmale eine besondere Aufmerksamkeit erfahren haben, sollen sie hier eingehender betrachtet werden: der Selbstwert und das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (Begabung). Der Selbstwert verringert sich von Klasse 7 nach Klasse 8 und erhöht sich geringfügig zu Klasse 9, ohne allerdings den Ausgangswert in der 7. Klasse zu erreichen. Die relativ niedrige Stabilität des Selbstwerts von Klasse 7 zu Klasse 8 ($r = .49$, $p < .001$) sowie von Klasse 8 zu Klasse 9 ($r = .53$, $p < .001$) weist darauf hin, dass sich im Zeitraum eines Schuljahres größere individuelle Veränderungen in der affektiven Bewertung der eigenen Person vollziehen. Die von Trautwein (2003) genannten Stabilitäten des Selbstwerts im Verlauf von Klassenstufe 7 sind etwas höher, allerdings sind die Zeitabstände zwischen den drei Erhebungen auch geringer. Trautwein berichtet im Vergleich von zwei Querschnittsstudien, dass in Klasse 10 ein höherer Selbstwert als in Klasse 7 angegeben wird. Dies entspricht auch den Ergebnissen der Längsschnittstudie von Horstkemper (1987). Eine derartige Zunahme des Selbstwerts können wir in der AIDA-Studie nicht feststellen. Harter (1999) berichtet ebenfalls über eine Verringerung des Selbstwerts im Verlauf der Pubertät und führt diese auf Belastungen bei der Verarbeitung pubertärer Veränderungen insbesondere bei weiblichen Jugendlichen zurück. Fend (1997) beobachtete eine Verringerung des Selbstwerts von Klassenstufe 6 nach Klassenstufe 7 und erklärt dies durch den zu bewältigenden Übergang von der Förderstufe zur weiterbildenden Schule. Da in Berlin der Schulwechsel von der Grundschule zu weiterführenden Schule in Klasse 6 erfolgt, würde entsprechend ein niedrigerer Selbstwert in Klassenstufe 7 als in Klassenstufe 8 zu erwarten sein. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die mit dem Selbstwert hoch korrelierenden Selbstkonzepte des Aussehens sowie der Anerkennung durch Mitschüler wurden in Klassenstufe 7 nicht erfasst. Hier verbessern sich die Selbsteinschätzungen von Klassenstufe 8 zu 9 ebenfalls. Insgesamt weisen die individuellen Ausprägungen und Veränderungen des Selbstwerts darauf hin, dass von Klassenstufe 7 zu 8 eine leichte Destabilisierung des Selbstbildes und von Klassenstufe 8 zu 9 eine Stabilisierung zu verzeichnen ist, die möglicherweise einhergeht mit der Verarbeitung pubertärer Veränderungen, wie sie Harter (1999) beschreibt.

Das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit verbessert sich von Klasse 7 nach Klasse 9. Die Stabilität dieses Selbstkonzeptes von Klassenstufe 7 zu 8 ($r = .52$, $p < .001$) sowie von Klassenstufe 8 zu 9 ($r = .61$, $p < .001$) fällt höher aus als die des Selbstwerts. Die mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit hoch korrelierende Erfolgszuversicht nimmt von Klasse 8 nach Klasse 9 ebenfalls zu. Die Ergebnisse stimmen mit den von Fend

(1997) berichteten überein. Mit zunehmendem Alter schätzen sich die Jugendlichen als mehr kompetent ein.

Differenzierte Befunde zum Selbstbild der Jugendlichen

Wie die Daten der AIDA-Studie belegen, neigen Personen mit hohem Selbstwertgefühl weniger zu grüblerischen Gedanken in Leistungssituationen (niedrigere Werte in der Besorgtheit), haben weniger psychosomatische Beschwerden und gehen Probleme aktiv an, anstatt sie zu meiden. Diese Zusammenhänge werden mit dem Alter etwas enger, was auf eine Konsolidierung der Struktur des Selbst verweist.

Obwohl Personen mit hohem Selbstwert als ausgeglichener zu charakterisieren sind als Personen mit niedrigem Selbstwert, scheint doch bedenklich, dass die eigene Wertschätzung bei diesen Jugendlichen stark abhängt von der Anerkennung durch andere Mitschüler (Korrelation in Klasse 8 und 9 um $r = .70$) und durch das Selbstbild des Aussehens (Korrelationen in Klasse 8 und 9 $r = .55$). Auch andere Autoren (Asendorpf & van Aken, 1993) sowie Harter (1999) berichten, dass das Selbstkonzept in diesen beiden Bereichen von besonderer Relevanz für das allgemeine Selbstwertgefühl von Jugendlichen ist. Die in AIDA ermittelten Korrelationen zwischen Selbstwert und Selbstkonzept des Aussehen entsprechen den von Trautwein (2003) berichteten Korrelationen in der BIJU-Studie (Selbstwert/Selbstkonzept Aussehen $r = .51/.43$), während die Korrelation zwischen Selbstwert und Anerkennung durch Mitschüler höher ist als die von Trautwein berichtete ($r = .53/.57$). Dass Attraktivität einen hohen Stellenwert für Jugendliche hat, belegen auch Ergebnisse der 14. Shell Jugendstudie von 2002: Aus einer Liste von 16 vorgegebenen Nennungen sollten Jugendliche auswählen, was ihrer Einschätzung nach eher angesagt ist und was nicht. An der Spitze dessen, was als „in“ bezeichnet wurde, lag mit 88 Prozent „toll aussehen“, an 5. Stelle lag Markenkleidung, gleichauf mit Treue (je 78%) (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2002, S. 77).

Beide Bereiche, die Zufriedenheit mit dem Aussehen und die Anerkennung durch die Mitschüler bzw. wichtige Personen im nahen sozialen Umfeld, sind auf lange Sicht keine verlässlichen Quellen für die Stützung eines autonomen Selbstwertgefühls. So muss die Anerkennung durch die Mitschüler in täglicher „Beziehungsarbeit“ erworben werden; zudem wird für alle Jugendlichen, die nach Klasse 10 die Schule verlassen, diese Bezugsgruppe wegfallen und die Anerkennung muss in neuen sozialen Netzen, die am Ausbildungsplatz oder im Berufsleben vorgegeben sind, wiederum ausgehandelt werden.

Bemerkenswert erscheint, dass der Selbstwert, wie die Interkorrelationen auf latenter Ebene belegen (s. Kap. 6, Tab. 6.22 bis 6.24) in nur geringem Zusammenhang mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit steht (zwischen $.17$ und $.19$). Fend (1997) berichtet in seiner Studie Korrelationen um $.48$ zwischen Selbstwert und Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (Begabung). Zur Erklärung dieser Diskrepanz bieten sich zwei Möglichkeiten an. Zwar sind vier der von Fend verwendeten sechs Items inhaltlich mit den Items der AIDA-Studie vergleichbar, doch enthält seine Skala darüber hinaus in einem Item einen Bezug zur Schule: „In der Schule habe ich oft das Gefühl, dass ich weniger zustan-

de bringe als die anderen“. Möglicherweise hat dieses Item die Aufmerksamkeit der Befragten stärker auf die schulische Situation und den schulischen Vergleich gelenkt. Eine andere Erklärungsmöglichkeit wäre, dass Jugendliche heute ihren Selbstwert stärker schützen vor einem Leistungsvergleich mit anderen. Diese These der Immunisierung des Selbstwerts wird weiter unten diskutiert (s. These 6).

These 2: Ich-Stärke und Leistungsvertrauen fungieren als zentrale Mediatoren („vermittelnde Variablen“) bei der Persönlichkeitsentwicklung

Entsprechend unserem theoretischen Bezugsrahmen nehmen leistungsnahen Persönlichkeitsbereiche bei der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben eine herausgehobene Stellung ein. Im komplexen Wechselspiel zwischen Angebotsstruktur und Unterstützungssystem, Anforderungsspektrum multipler Entwicklungsaufgaben und ihrer Bewältigung fungieren sie als Mediatoren (Fend, 1997; 2003). Dieses theoretische Modell weist Übereinstimmungen mit Modellen zur Vorhersage des Schulerfolgs auf, welche motivationale und kognitive Merkmale der Lernenden als Mediatorvariablen berücksichtigen (Sauer & Gamsjäger, 1996; Watermann & Baumert, 2006; Schaffner, Schiefele & Schneider, 2004). Das theoretische Rahmenmodell von AIDA stellt ebenfalls ein Mediatormodell der Persönlichkeitsentwicklung dar, in welchem die zentralen leistungsnahen Persönlichkeitsdimensionen Ich-Stärke und Leistungsvertrauen die Einflüsse externaler Entwicklungsbedingungen des Schulklassen- und Familienklimas sowie der Freundschaftsbeziehungen auf die Ergebnisse der Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben wie Schulerfolg, Geschlechtsrollenorientierung, Erlangung von Selbstständigkeit sowie Berufswahl vermitteln. Einerseits werden die leistungsnahen Persönlichkeitsvariablen beeinflusst durch die genannten exogenen Faktoren, andererseits üben sie ihrerseits einen Einfluss auf die Erträge aus. Die Heranwachsenden nehmen die externalen Bedingungen sowie Erwartungen individuell in Abhängigkeit von ihren personalen Voraussetzungen unterschiedlich wahr und gelangen zu unterschiedlichen Entwicklungsergebnissen.

Während die Operationalisierung des Modells über unterschiedliche Komponenten im vorliegenden Band einheitlich gehalten wird, entschieden wir uns für unterschiedliche Analysestrategien, mithilfe derer wir Ergebnisse zur Mediatorhypothese generieren können. Einerseits verwenden wir variablenzentrierte (s. Kap. 21), andererseits personen-zentrierte Vorgehensweisen (s. Kap. 22). Die dargestellten Ergebnisse der Analysen für komplexe Mediatormodelle (Kap. 21) liefern empirische Belege für die theoretischen Annahmen des Rahmenkonzepts der AIDA-Studie auf der Ebene latenter Variablen des Schulklassen- und Familienklimas, des Leistungsvertrauens sowie der Schulnoten und der Schulfreude. Das Mediatormodell zu den Effekten des Klassenklimas auf die Schulnoten – vermittelt über das Leistungsvertrauen – zeigt, dass das wahrgenommene Lehrerengagement sowohl direkt als auch indirekt über das Leistungsvertrauen die Schulnoten beeinflusst. Positiv erlebtes Lehrerengagement führt bei den Jugendlichen zu guten Noten in beiden Fächerbereichen und fördert ihr Leistungsvertrauen, welches seinerseits

positive Effekte auf die Noten hat. Hohe wahrgenommene Konkurrenz in der Klasse führt hingegen zu schlechten Noten, allerdings wird dieser Effekt gemindert, wenn die Jugendlichen ein hohes Leistungsvertrauen aufweisen, was durch die relativ geringen totalen Effekte der Konkurrenz auf die Noten zum Ausdruck kommt.

Auch für das Familienklima lassen sich derartige Einflüsse auf die Schulnoten, vermittelt über das Leistungsvertrauen, belegen. Das Mediatormodell zeigt, dass Geborgenheit/Hilfe in der Familie nicht direkt, sondern nur vermittelt über das Leistungsvertrauen die Schulnoten beeinflusst, während die elterliche Leistungserwartung sowohl direkt als auch vermittelt über das Leistungsvertrauen auf die Schulnoten wirkt. Hohe wahrgenommene Geborgenheit/Hilfe fördert das Leistungsvertrauen, welches wiederum zu guten Noten führt. Hohe Leistungserwartung der Eltern führt hingegen direkt zu schlechten Noten. Dieser Effekt wird durch das Leistungsvertrauen nicht gemindert, was sich daran ablesen lässt, dass die totalen Effekte auf die Noten in den sprachlichen bzw. den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern substantiell sind.

In einer weiteren Analyse wurde die Schulfreude betrachtet. Das Mediatormodell zu den Effekten des Klassenklimas auf die Schulfreude – vermittelt über das Leistungsvertrauen – führt zu dem Ergebnis, dass hohes wahrgenommenes Lehrerengagement, Zusammenhalt in der Klasse und wenig Konkurrenz direkt zu hoher Freude führen und in gleicher Weise das Leistungsvertrauen beeinflussen, welches seinerseits wiederum einen positiven Effekt auf die Freude hat. Die totalen Effekte des Lehrerengagements und des Zusammenhalts in der Klasse auf die Schulfreude sind größer als die der Konkurrenz. Auch für dieses Modell gilt, dass die negative Wirkung der Konkurrenz in der Klasse auf die Schulfreude durch hohes Leistungsvertrauen gemindert wird.

Das Mediatormodell zu den Effekten des Familienklimas auf die Schulfreude – vermittelt über das Leistungsvertrauen – belegt, dass Geborgenheit/Hilfe in der Familie nur in geringem Maße die Schulfreude direkt beeinflusst, jedoch wird der positive Effekt der Geborgenheit/Hilfe vermittelt über das Leistungsvertrauen verstärkt. Hohe wahrgenommene elterliche Leistungserwartung, die bei niedrigem Leistungsvertrauen vermutlich als Leistungsdruck erlebt wird, beeinflusst die Schulfreude negativ, jedoch wird dieser negative Effekt durch das hohe Leistungsvertrauen vermindert. Die Schulfreude von Jugendlichen, die sich selbst viel zutrauen, wird also durch elterlichen Leistungsdruck nicht beeinträchtigt.

Insgesamt belegen die Ergebnisse, dass die inneren Entwicklungsvoraussetzungen, hier am Beispiel des Leistungsvertrauens analysiert, die Wirkung der externalen Faktoren (Klassen- und Familienklima) auf die Ertragsvariablen Schulnoten und Schulfreude vermitteln. Als Mediatorvariable verstärkt das Leistungsvertrauen die positiven und mindert die negativen Effekte der schulischen und familiären Stützsysteme auf Schulerfolg und Schulfreude.

Die These, dass soziale Ressourcen nicht zwangsläufig direkt zur erfolgreichen Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben führen, sondern vermittelt werden über die Ausprägungen von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen, sehen wir ebenfalls durch

die personenzentrierte Analysestrategie bestätigt, deren Ergebnisse in Kapitel 22 dargestellt sind. Die drei von uns unterschiedenen Sozialkapital-Typen besitzen unterschiedliche Ausprägungen in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen – allerdings spiegeln sich die gravierenden Unterschiede in sozialen Ressourcen, die wir bei ihnen beobachten können, kaum in den Ausprägungen auf Ertragsseite: Mit unseren Daten können wir nur tendenziell belegen, dass Jugendliche mit guten sozialen Ressourcen in Familie und Schule (sowohl in Bezug auf die Mitschüler/innen als auch die Lehrkräfte), die gleichzeitig über ein hohes Maß an Ich-Stärke verfügen und leistungszuversichtlich sind bzw. Ich-Stärke und Leistungsvertrauen im Verlauf der Sekundarstufe I entwickeln, am Ende der Sekundarstufe I auch einen günstigeren Ertrag in den verschiedenen von uns gewählten Indikatoren zur Beschreibung der diversen Entwicklungsaufgaben aufweisen als Heranwachsende, denen es an sozialer Unterstützung durch Familie, Mitschüler/innen und Lehrkräfte mangelt und die über den Zeitraum der 7., 8. und 9. Klasse eine relative Verminderung ihrer Ich-Stärke und ihres Leistungsvertrauens erfahren haben. Am deutlichsten zeichnet sich noch ein solcher Niederschlag von guten personalen und sozialen Ressourcen (wenn auch eher gering) in der Schulfreude ab – fast unmerklich dagegen sind die Unterschiede in der Geschlechtsrollenorientierung oder in der beruflichen Orientierung.

Dieser – zunächst ernüchternd erscheinende – Befund gewinnt jedoch unserer Ansicht eine neue, zusätzliche Bedeutung, wenn gleichzeitig die Ergebnisse der weiteren Profilanalysen aus Kapitel 22 betrachtet werden. Ich-Stärke und Leistungsvertrauen der Heranwachsenden mit unterschiedlichen Erträgen – gelingend, diffus, risikohaft – unterscheiden sich sehr wohl, wie wir sehen können. Es gibt also eine nicht unerhebliche Variabilität in den von uns untersuchten Mediatoren – sowohl gegenüber den sozialen Ressourcen als auch gegenüber den Erträgen. Es ist allerdings keineswegs zwingend, dass etwa ein hohes Maß an Ich-Stärke mit ausgeprägter sozialer Stützung und günstigen Ausprägungen in den Erfolgsindikatoren zusammenfällt – ebenso wenig können wir zwangsläufig eine Verschränkung von geringem Leistungsvertrauen und sozialer Isolation der Jugendlichen antreffen.

Sowohl die variablen- als auch die personenzentrierten Analysen (Kap. 21 und 22) legen somit nahe, dass das Aufeinandertreffen von äußeren Anforderungen und inneren Voraussetzungen sowie die erfolgreiche Bewältigung der altersspezifischen Herausforderungen ein hohes Maß an Komplexität aufweisen, das nur bedingt über eine globale These des „je mehr, desto besser“ fassbar ist. Selbstverständlich finden wir für diese These genügend Belege – wir haben jedoch auch guten Grund zur Annahme, dass die produktive Bewältigung wichtiger Entwicklungsaufgaben hinreichend differenziert betrachtet werden muss. Letztlich sind es die Jugendlichen selbst, die durch ihre aktive Auseinandersetzung (z.B. Einfordern von sozialer Stützung; Setzen von individuellen Prioritäten bei der Problembewältigung) zu dieser Differenzierung beitragen dürften.

These 3: Die Bewältigung der altersbezogenen Entwicklungsaufgaben stellt komplexe Herausforderungen an Heranwachsende

Die Lebensphase der Adoleszenz ist dadurch gekennzeichnet, dass verschiedene komplexe Entwicklungsaufgaben gleichzeitig zu bewältigen sind: die Verarbeitung der Pubertät und die Übernahme einer Geschlechtsrolle, die Gestaltung der Beziehungen zu Erwachsenen (Eltern und Lehrpersonal) sowie zu Gleichaltrigen, die Aufnahme erster Liebesbeziehungen, die Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen und die Wahl des zukünftigen Berufes. Gesellschaftliche wie auch familiäre Erwartungen an die Heranwachsenden sind vorwiegend leistungsorientiert und fokussieren auf die Erfüllung von Anforderungen einer Leistungsgesellschaft, d.h. die Herausbildung einer Leistungsidentität (Fend, 2003).

Wie vielen und welchen Jugendlichen gelingt es, die von uns erhobenen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen? Wir beginnen die jeweiligen Ausführungen mit der Frage, welche Chancen überhaupt im gegenwärtigen schulischen bzw. gesellschaftlichen System dafür bestehen, dass diese Bewältigung allen Jugendlichen gelingt, und fragen dann anschließend, wie vielen und welchen Jugendlichen die Bewältigung einzelner Entwicklungsaufgaben gelingt.

Schulischer Erfolg

In unserem Rahmenmodell haben wir zwei Indikatoren für den erfolgreichen Umgang mit Schule bestimmt: die schulischen Leistungen bzw. die Noten und die positive Einstellung zur Schule, die Schulfreude. Zu ergänzen ist für das deutsche Schulsystem jedoch noch ein weiterer Indikator. Schulbildung kann generell als „sekundäre Statusvariable“ (Boehnke, Merkens, Schmidt & Bergs, 1987) angesehen werden. Gerade in einem gegliederten Schulsystem wie dem deutschen wird ein höherwertiger Bildungsabschluss, wie ihn beispielsweise das Gymnasium bietet, ein Kriterium für den Schulerfolg. Neben den Zensuren in den Hauptfächern ist nach Fend (1997) der erreichte schulische Ausbildungsstand ein wichtiger Erfolgsindikator für die Lebensbiographie Jugendlicher. Verständlicherweise ist deshalb das Abitur für die Mehrheit der Eltern der gewünschte Schulabschluss, wie beispielsweise die Daten der repräsentativen IGLU-Studie von 2006 belegen (Bos, Hornberg et al., 2007). Das trifft auch für die AIDA-Stichprobe zu: Als die Schüler/innen die 2. Klasse besuchten, nannten 49 Prozent der Eltern aus West-Berlin und 42 Prozent der Eltern aus Ost-Berlin das Gymnasium als den gewünschten Bildungsabschluss. Da über 40 Prozent der Eltern noch unschlüssig waren, liegen diese Zahlen noch höher (Valtin & Rosenfeld, 1997). Die Bildungsaspiration der Jugendlichen selbst ist nicht ganz so hoch: So strebten in der 14. Shell Jugendstudie etwa 50 Prozent der Befragten das Abitur an.

Die Chancen auf schulischen Erfolg im Sinne eines Gymnasialbesuchs sind allerdings von vornherein strukturell begrenzt. In Berlin konnten im Schuljahr 1999/2000, als die AIDA-Schüler/innen die Grundschule beendeten, nur 37.7 Prozent auf ein Gymnasium wechseln (s. Tab. 5.2). Zudem besteht eine große Abhängigkeit von der sozialen Her-

kunft, die sich auch in der AIDA-Studie zeigt: Am Gymnasium beträgt der Anteil der Jugendlichen mit hohem elterlichen Bildungs- und Berufsstatus (BBS) 46.0 Prozent und mit niedrigem BBS 20 Prozent.

Aber nicht nur der Zugang zum beliebten Gymnasium ist begrenzt, auch die guten Zensuren sind Mangelware. Die normativen Standards der Schule, wie sie beispielsweise in der Notengebung zum Ausdruck kommen, implizieren, dass jeweils nur ein kleiner Teil der Schüler/innen als erfolgreich eingestuft wird, und zwar im Vergleich mit anderen und damit zugleich im Wettbewerb mit anderen.

Da es aus verschiedenen Gründen nicht möglich war, im AIDA-Projekt Schulleistungstests durchzuführen, wird der Schulerfolg operationalisiert als Schulleistung, welche sich in den Schulnoten widerspiegelt. Die Verwendung von Noten wird von einigen Autoren (z.B. Helmke, 1992b) kritisiert mit dem durchaus zutreffenden Hinweis, dass die *Schulleistungen* durch die Noten nicht valide erfasst werden, da viele fachfremde Faktoren in die Beurteilung eingehen (s. hierzu detailliert Abschn. 4.1). Wir halten die Verwendung von Noten aber nicht für ein Manko unserer Studie, sondern aus zwei Gründen für einen Vorteil: *Erstens* geben Noten die „gefühlte Leistung“ wieder und sind von großer subjektiver Bedeutung für die Jugendlichen, zumal in der Zeit der AIDA-Erhebung, als „Vergleichsarbeiten“ noch ein Fremdwort war und Noten oft die einzige verbindliche Leistungsrückmeldeinformation darstellten. Und *zweitens* legitimieren Noten in unserem selektiven Schulsystem Ausleseentscheidungen (Sitzenbleiben, Abschulen). Die Nutzung von Schulnoten in der statistischen Datenanalyse zieht zwangsläufig eine Reihe von methodischen Maßnahmen nach sich. So haben wir bei der Berechnung die hierarchische Datenstruktur berücksichtigt, jeweils auch getrennte Analysen für die Schulformen vorgenommen, um dem Sachverhalt Rechnung zu tragen, dass sich Schulnoten der unterschiedlichen Schulformen auch auf verschiedene Leistungsanforderungen beziehen (können).

In bisherigen Studien wurden entweder Einzelnoten, z.B. bei BIJU die Deutsch- bzw. Mathematiknote (Trautwein et al., 2006) oder Summenscores über verschiedene Noten verwendet (Horstkemper, 1987; Fend, 1997). Da es die Analyse von Strukturgleichungsmodellen in Mplus erfordert, die Schulnoten in den einzelnen Fächern als latente Variable zu definieren, wurden in der AIDA-Studie auf der Grundlage von konfirmatorischen Faktorenanalysen zwei Schulnotenskalen unterschieden: eine Skala mit Noten in den sprachlichen Fächern (Deutsch, Englisch, jeweils mündlich und schriftlich) sowie eine weitere Skala mit Noten in Mathematik, Physik und Chemie. Beide Skalen weisen eine hinreichende Reliabilität auf (s. Kap. 6.3.1). Diese Einteilung in zwei Dimensionen entspricht auch anderen Studien zur faktoriellen Struktur von Sekundarstufenzeugnissen (Langfeld & Fingerhut, 1984; Sauer & Gamsjäger, 1996) und hat ferner den Vorteil, dass hier mögliche differenzielle Effekte von Fächern, die als männlich bzw. weiblich konnotiert werden (Bourdieu, 2005; Kessels, 2007), betrachtet werden können.

Die Vergabe der Zensuren zeigt, dass in den sprachlichen Fächern die Benotung der mündlichen Leistungen geringfügig milder ausfällt als die der schriftlichen Leistungen.

Insgesamt wird die Note 3 am häufigsten vergeben, dann folgen – je nach Fach – die Noten 2 und 4. Ein „Sehr gut“ und ein „Mangelhaft“ bzw. „Ungenügend“ erhält nur eine kleine Minderheit. Die Notenverteilung ähnelt also einer Glockenform, was den klassenbezogenen Maßstab bei der Zensurengebung belegt, jedoch dazu führt, dass sich Klassen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus in ihren Noten nicht unterscheiden – die gleichen Noten also auf unterschiedliche Leistungen verweisen können (s. Thiel & Valtin, 2002; Bos, Hornberg et al., 2007).

Signifikante Mittelwertveränderungen in den Noten von der siebten bis zur neunten Klasse treten nicht auf, jedoch zeigt sich insgesamt eine Verschlechterung, was noch deutlicher wird, wenn man die gesamte Schulzeit betrachtet. Ablesen lässt sich dies am Beispiel der Mathematiknoten unserer Gesamtstichprobe, die in den Klassen 2 bis 6 pro Messzeitpunkt zwischen 400 und 600 Schüler/innen umfasste (Thiel & Valtin, 2002): Mit zunehmendem Schuljahr verschlechtern sich die Mathematik-Durchschnittsnoten – von der 2. Klasse (2.22), der 3. Klasse (2.4), 4. Klasse (2.5), 5. Klasse (2.7), 6. Klasse (2.8), 7. Klasse (3.00), 8. Klasse (3.06) bis hin zur 9. Klasse (3.13). Es ist äußerst fraglich, ob diese Verschlechterung mit einem objektiven Rückgang der Leistungen verbunden ist. Die Schüler/innen müssen jedenfalls mit zunehmendem Alter strengeren Maßstäben genügen, sie erhalten weniger positive Rückmeldungen und können dies als potentielle Kränkung erfahren. Dies mag einer der vielen Gründe dafür sein, dass sie ihr Selbstwertgefühl von den Noten abkoppeln, wie weiter unten in These 6 beschrieben wird.

Wie vielen gelingt es nun, gute Noten zu erreichen? Eine *Latent-Class-Analyse* verweist auf sechs unterschiedliche Gruppen, die sich einerseits in der Höhe der Zensuren, andererseits darin unterscheiden, ob sie in allen Fächern vergleichbare Noten aufweisen oder ob Diskrepanzen zwischen den Fächern auftreten (s. Tab. 18.2 und Abb. 18.1). Gleichmäßige Schulnoten in allen Fächern erhalten knapp 20 Prozent der Jugendlichen. Davon sind acht Prozent zu den Erfolgreichen zu zählen, die in allen sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern im Zweier-Bereich liegen („generell Leistungsstarke“) und zehn Prozent werden in allen Fächern ausreichend und schlechter benotet („generell Leistungsschwache“). Bei der Mehrheit liegen die Noten in einem mittleren Bereich, wobei es differenzierte Profile gibt, je nach Schwerpunkten im mathematisch-naturwissenschaftlichen oder im sprachlichen Bereich. Die Note in Englisch weist die größten Abweichungen von den übrigen Noten auf. Bei der Notengebung zeigt sich die erwartete Abhängigkeit vom Geschlecht und vom Bildungs- und Berufsstatus der Eltern. Auch die Jugendlichen im Ostteil der Stadt Berlin werden nach wie vor besser bewertet. Die „generell Leistungsstarken“, d.h. die Jugendlichen mit den guten Noten, unterscheiden sich von den „generell Leistungsschwachen“ auch in ihrer Ich-Stärke, ihrem Leistungsvertrauen sowie in ihrer Schulfreude. Betrachtet man die Entwicklungsverläufe, so zeigt sich in Bezug auf die Schulnoten und das Leistungsvertrauen ein Matthäus-Effekt („Wer hat, dem wird gegeben“): Vor allem die Schüler/innen mit guten Noten, die zudem einen hohen elterlichen Bildungs- und Berufsstatus aufweisen, erhalten im Verlauf der Sekundarstufe I tendenziell bessere Noten und entwickeln ein hohes Maß

an Vertrauen in die eigenen Leistungen, während die generell leistungsschwachen Jugendlichen noch schlechtere Schulnoten erhalten und ihr Leistungsvertrauen verlieren.

Schulfreude

Nachdem also unser erster Indikator für den erfolgreichen Umgang mit Schule in der Adoleszenz – das Erreichen guter Noten – in seiner Ausprägung durch strukturelle Bedingungen der Schule beeinträchtigt wird, ist zu fragen, wie es mit dem zweiten Indikator, dem Erreichen von Schulfreude bestellt ist. Schule und Freude – wie wahrscheinlich ist diese Verbindung? Wie Darge (2008) nachweist, kommt der Begriff Schulfreude in wichtigen Handbüchern zur Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik gar nicht vor.¹² Dass Freude in und an der Schule in Deutschland eher unüblich zu sein scheint, geht auch aus den Analysen von Schulleiter-Ansprachen zum ersten Schultag in einem deutsch-amerikanischen Vergleich hervor. Rademacher (2009) hat ein „deutsches“ Muster ausgeprägter Ambivalenz bzw. Kritik gegenüber der Schule herausarbeitet: eine Kombination von Trost („Ihr dürft hier auch spielen“) und Bedrohung („Heute beginnt der Ernst des Lebens“). Schulfreude erscheint auf dem Hintergrund dieser Analyse nur möglich in den Pausen. Auch von den Eltern der Jugendlichen der AIDA-Stichprobe, die zweimal befragt wurden, als ihre Kinder im 2. und später im 6. Schuljahr waren, nannten nur jeweils etwa 15 Prozent Lebensfreude zu den drei wichtigsten Zielen von Schule (Valtin & Rosenfeld, 1997; 2001), ein Ergebnis, das der repräsentativen Elternbefragung der ALLBUS-Erhebungen (1986) entspricht. Dabei sind die Eltern der Lebensfreude gegenüber gar nicht abgeneigt: Mit annähernd 70 Prozent steht Lebensfreude an erster Stelle der elterlichen Vorstellungen zur Erziehung in der Familie (Valtin & Rosenfeld, 1997; 2001). Auch im Schulgesetz für Berlin, das für die Jugendlichen der AIDA-Studie Geltung hat, wird zweimal die Freude erwähnt, wenngleich sie erst jeweils am Ende der Bildungs- und Erziehungsziele zu finden ist: die Freude an der Bewegung (Senatsverwaltung Berlin, 2010, S. 10) und die Freude am Leben und am Lernen, wobei letztere allerdings im Kontext des zukünftigen privaten, beruflichen und öffentlichen Lebens und der sinnvollen Freizeitgestaltung genannt wird (Senatsverwaltung Berlin, 2010, S.10).

Dass Berliner Kinder in der großen Mehrheit gern zur Schule gehen, belegen die Auswertungen unseres Gesamtlängsschnitts (Darge, 2008). Die Antworten auf die Frage „Wie gern gehst du zur Schule?“ zeigen insgesamt eine überdurchschnittlich hohe Schulfreude, die allerdings mit zunehmendem Alter kontinuierlich sinkt: Gingen die Zweitklässler durchschnittlich gern bis sehr gern zur Schule, äußern sich Neuntklässler verhaltener und antworten eher mit „weder gern/noch ungern“. Gut ein Drittel der befragten Jugendlichen in Klasse 8 und 9 gab an, gern oder sehr gern zur Schule zu gehen, wobei diese Zahl den Ergebnissen der Shell-Studie von 2002 exakt entspricht (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2002, S. 72). Der Anteil derer, die gar nicht gern zur Schule gehen, liegt von Klasse 2 bis 9 relativ konstant zwischen drei und sechs Prozent. Auffallend ist fer-

ner, dass ein signifikanter Abfall der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule ausbleibt. Der Schulwechsel war für die Berliner Schüler/innen demnach nicht mit Einbußen der Schulfreude verbunden (Darge, 2008). Allerdings zeigt sich ein „Knick“ in der Schulfreude von der vierten zur fünften Klasse. Dies könnte auf den Beginn des Fachunterrichts zurückgeführt werden, der teilweise von anderem Lehrpersonal gegeben wird und vermutlich mit einer anderen Unterrichtsgestaltung einhergeht, die bei einigen Heranwachsenden die Freude am Schulbesuch mindert.

In der Skala Schulfreude, die in der AIDA-Studie verwendet wurde, stimmen die Schüler/innen zu beiden Erhebungszeitpunkten in Klasse 8 und 9 mehrheitlich den positiven Aussagen zur Schulfreude zu. Rund drei Viertel von ihnen erachtet die Aussage „Ich bin doch recht froh, dass ich noch zur Schule gehen kann“ als für sie eher bzw. voll und ganz zutreffend, während etwa ein Drittel der Aussage „Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule zu gehen brauchte“ zustimmt. Eine Zunahme der Schulverdrossenheit von Klasse 8 nach Klasse 9 zeigt sich nicht. Weibliche Jugendliche weisen mehr Schulfreude auf als männliche, und am Gymnasium berichten die Jugendlichen über etwas mehr Freude als die Jugendlichen an den anderen Schulformen.

Eine typologische Analyse zur Schulfreude präzisiert diese Ergebnisse (vgl. Kap. 18). Die in der 9. Klasse befragten Schüler/innen können anhand ihrer Schulfreude in vier Gruppen eingeteilt werden: Jugendliche mit mittlerer (37%) und viel Schulfreude (27%) bilden die Mehrheit gegenüber Jugendlichen ohne Schulfreude (6%) bzw. mit geringer Schulfreude (30%). Höhere Schulfreude äußern Mädchen, Jugendliche mit höherem BBS und Gymnasiast/inn/en. Die Schüler/innen mit unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeit unterscheiden sich in der 9. Klasse erwartungsgemäß in der Höhe von Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen. Unterschiede in den Schulnoten lassen sich dagegen nicht mit praktischer Bedeutsamkeit belegen. Bedenklich ist der Schereneffekt: Die schulunlustigen Jugendlichen der 8. Klasse werden zur 9. Klasse noch verdrossener, die Schulfreudigen hingegen berichten eine noch größere Schulfreude.

Fragen wir nun danach, wie vielen Jugendlichen ein erfolgreicher Umgang mit Schule im Sinne von guten Schulnoten und gleichzeitig hoher Schulfreude gelingt, so sind die Zahlen ernüchternd. Schüler/innen mit „erfolgreicher Schulkarriere“, d.h. mit herausragenden Werten bei Schulnoten und Schulfreude, bilden lediglich eine Randgruppe (5%). Ihnen gegenüber stehen Schüler/innen, die sowohl schlechte Schulnoten als auch wenig Schulfreude aufweisen. Diese Gruppe von Schüler/innen mit „schwieriger Schulkarriere“ bilden immerhin knapp zehn Prozent der einbezogenen Schüler/innen. Mehr als zwei Drittel der Schüler/innen gehören dem breiten Mittelfeld an (70.9%). Sie haben durchschnittliche Schulnoten und eine mittlere Schulfreude. Zwei kleinere Gruppen weisen Diskrepanzen zwischen Schulnoten und Schulfreude auf. Sie sind entweder erfolglos, aber schulfreudig (7.4%) oder erfolgreich, aber schulverdrossen (7.9%). Was die Bedeutung der leistungsnahen Persönlichkeitsbereiche betrifft, so unterscheiden sich die hier

¹² Und wer googelt, erhält die Antwort: Meinten Sie *Schulfreunde*? Schulverdrossenheit oder Schulunlust

genannten fünf Gruppen statistisch bedeutsam in Bezug auf Ich-Stärke und Leistungsvertrauen, wobei die Gruppe der „erfolglosen, aber schulfreudigen“ Jugendlichen die höchsten Werte aufweisen. Möglicherweise können diese Schüler/innen ihre schlechten Schulnoten mit einer ausgeprägten Persönlichkeit kompensieren, sodass ihr Schulbesuch generell affektiv positiv besetzt ist. Zudem verfügen sie schulisch und außerschulisch über gute soziale Ressourcen; sie berichten über relativ gute Beziehungen zu ihren Lehrkräften und Mitschüler/innen und eine etwas höhere familiäre Geborgenheit. Dagegen stellen, wie die Gruppe der erfolgreichen, aber schulverdrossenen Jugendlichen zeigt, gute Schulnoten keinen Garant dar, über eine hohe Ich-Stärke und ein ausgeprägtes Leistungsvertrauen zu verfügen.

Bereits für die schulbezogenen Erträge (Schulnoten, Schulfreude) lassen sich unterschiedliche Muster multipler Bewältigung beschreiben: Einerseits haben wir eine vergleichsweise schwache Korrelation zwischen Schulnoten und Schulfreude. Wir wissen aber anhand unserer längsschnittlichen Kausalanalysen zu Schulnoten und Schulfreude (Kap. 17), dass tendenziell hohe Schulfreude zu guten Noten in beiden Fächerbereichen führt. Ergänzend hierzu zeigen die Ergebnisse der typologischen Analysen zu Schulnoten und Schulfreude (Kap. 18), dass ein Teil der Jugendlichen trotz guter Schulnoten wenig Schulfreude bzw. trotz schlechter Noten viel Schulfreude äußern. Offensichtlich sind weitere Faktoren wie unterstützendes Lehrerverhalten und wenig Konkurrenz in der Klasse sowie gute Freundschaftsbeziehungen wesentliche Bedingungen dafür, dass die Heranwachsenden gern zur Schule gehen.

Geschlechtsrollenorientierung

Die Auseinandersetzung mit der Geschlechtsrolle gehört ebenfalls zu den zentralen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz. Im Schulgesetz von Berlin wird unter Aufgabe der Schule die „Heranbildung von Persönlichkeiten (...), welche fähig sind, das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Gleichstellung der Geschlechter zu gestalten“ genannt (Senatsverwaltung Berlin, 2010, S. 9). Unter normativen Gesichtspunkten wünschenswert ist eine egalitäre Geschlechtsrollenorientierung, während eine traditionelle Orientierung nicht nur nicht zeitgemäß, sondern auch entwicklungspsychologisch bedenklich ist.

Der Ausprägung einer egalitären Orientierung stehen jedoch zweifach Hürden entgegen, zum einen die realen gesellschaftlichen Verhältnisse, zum anderen jahrhundertealte Geschlechterbilder. Trotz der formellen Gleichstellung von Frau und Mann, die im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert ist, bestehen in Deutschland ungleiche Verhältnisse in Bezug auf die Verteilung von Macht und Prestige, Eigentum an Produktionsmitteln und Erwerbseinkommen. Auch wenn es inzwischen prominente Ausnahmen gibt, nehmen Männer nach wie vor die Mehrzahl der gesellschaftlich bedeutsamen Stellen ein. Auch wird Jugendlichen nicht verborgen bleiben, dass in den größten

bringen es am 1.12.2010 immerhin auf mehr als 3000 Verweise.

Teilen der Welt die Vorrangstellung des Mannes durch Rechtssystem, Religion und Tradition festgeschrieben ist. Zudem leben wir auch in Deutschland mit einer großen Hypothek an Frauenverachtung¹³ und Mutterideologie. Die heute noch nachwirkenden Geschlechterbilder sind im Zeitalter der Aufklärung entstanden. Sie beinhalten zwar aufgrund des Naturrechts eine Gleichwertigkeit beider Geschlechter, aber auch eine Wesensverschiedenheit, die ungleiche Rechte bedeuten. Diese unterschiedlichen Geschlechtscharaktere dienten zur Rechtfertigung der Arbeitsteilung in der bürgerlichen Gesellschaft und der Trennung von Privatheit (als Domäne der Frau, die als „Engel der Familie“ unbezahlt tätig ist) und der Öffentlichkeit, aus der Frauen ausgeschlossen waren, z.B. hatten sie kein Wahlrecht, waren juristisch unmündig und durften nicht studieren. Zwar haben in den letzten Jahrzehnten tief greifende Veränderungen im Verhältnis von Frau und Mann in den westlichen Industrieländern stattgefunden, doch die „männliche Herrschaft“ hat überlebt und ist nicht nur in unsere soziale Ordnung eingeschrieben, sondern auch in unbewusste Wahrnehmungs- und Urteilsschemata (Bourdieu, 2005). In der DDR war die Gleichberechtigung der Geschlechter ebenfalls gesetzlich verankert. Frauen sollten Kinder bekommen und dennoch voll berufstätig sein. Darüber hinaus war es ihnen jedoch ebenso wie in Westdeutschland verwehrt, wirkliche Machtpositionen in Wirtschaft, Politik und der Gesellschaft zu besetzen. Die Vollbeschäftigung und ungleiche Verteilung der Familienarbeit zu Lasten der Frauen führten dazu, dass der Begriff „Gleichberechtigung“ zumindest bei den Frauen in der DDR nicht nur mit positiven Emotionen besetzt war (Nickel, 1990), was vermutlich auch Kindern und Jugendlichen nicht verborgen blieb. Aus den genannten Gründen war von vornherein nicht zu erwarten, dass alle Jugendlichen eine egalitäre Position vertreten. Wie sehen nun die Zahlen aus?

Im AIDA-Projekt werden zwei Dimensionen der Geschlechtsrollenorientierung erfasst, die traditionelle und die egalitäre (Valtin & Wagner, 2004a). Die traditionelle Orientierung beinhaltet für das männliche Geschlecht die Übernahme der „Ernährerfunktion“, für das weibliche Geschlecht die Versorgung der Familie und die Erziehung der Kinder, während die egalitäre Orientierung für beide Geschlechter gleiche Rechte, die Übernahme von Familienpflichten und eine nicht durch Stereotypen eingeengte Berufsrolle vorsieht. Die Zustimmung der Jugendlichen zu einer egalitären Rollenorientierung ist bedeutend stärker als zu einer traditionellen, wobei sich von der achten zur neunten Klasse keine Mittelwertveränderungen zeigen. Eine *Latent-Class*-Analyse verdeutlicht, dass nur ein kleiner Teil der Jugendlichen (9%) eine im familiären und beruflichen Bereich traditionelle Orientierung aufweist. Eine weitere Gruppe von Jugendlichen (18%) lässt bei den Antworten keine klare Richtung erkennen. Über ein Drittel (34%) tritt für eine Gleichheit in Familie und Beruf ein und eine fast ebenso große Gruppe (38%) für eine gleiche Stellung in der Familie, jedoch für eine geschlechtsspezifische

¹³ Man denke nur an das vom deutschen Nervenarzt Dr. Möbius (1900, 1908⁹) verfasste und überaus populäre Buch „Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes“, in dem er an frauenfeindliche Diskurse anknüpft, die seit Aristoteles und den Kirchenvätern das Bild der Frau geprägt haben.

Arbeitsteilung in der Berufswelt. Die Aussagen, dass Männer traditionelle Frauenberufe und umgekehrt Frauen typische Männerberufe ergreifen sollten, findet bei der letzten Gruppe keine ungeteilte Zustimmung.

Betrachtet man in der Zusammenschau die Ergebnisse unserer Studie und die der vorliegenden Untersuchungen zur Geschlechterrollenorientierung, so erweist es sich als sinnvoll, in Bezug auf die Einstellung zur Gleichberechtigung von Mann und Frau in Beruf und Familie verschiedene Dimensionen zu unterscheiden: die Berufstätigkeit der Frau allgemein, die Berufstätigkeit von Müttern mit Kleinkindern, die Entscheidungsbefugnisse in der Familie sowie die Aufteilung der Familienpflichten und der Hausarbeit und schließlich die Möglichkeit für Männer und Frauen, auch geschlechteruntypische Berufe zu ergreifen. Einhelliges Ergebnis ist, dass sich in all diesen Dimensionen die weiblichen und männlichen Jugendlichen unterscheiden, wobei letztere häufiger traditionelle Orientierungen vertreten, und dass Jugendliche aus Ost-Berlin bzw. den neuen Bundesländern eine positivere Einstellung zur Berufstätigkeit der Frau haben (u.a. Cornelißen et al., 2002). Vorwiegend von West-Berliner Jugendlichen wird die Befürchtung geäußert, ein Kleinkind könne unter der Berufstätigkeit der Mutter leiden, und sie stimmen mit 37 Prozent häufiger als die Ost-Berliner Jugendlichen (22%) der Aussage zu: „Für die Kinder ist es besser, wenn die Mutter die Betreuung übernimmt und im Beruf zurücksteckt.“ Diese und andere Daten lassen folgern, dass in Ostdeutschland, bedingt durch die Sozialisationserfahrungen in der DDR, das alte gesellschaftspolitische Leitbild der berufstätigen Mutter noch gültig ist. Tatsächlich belegen die Daten für Berlin, dass im Ostteil nach wie vor mehr Mütter berufstätig sind als im Westteil (Senatsverwaltung Berlin, 2009).

Ein Eintreten für die Berufstätigkeit der Mutter muss aber nicht die Zustimmung zu einer partnerschaftlichen Rollen- und Aufgabenverteilung in der Familie beinhalten. Die Aussage: „Der Vater sollte bei Familienentscheidungen mehr zu sagen haben als die Mutter“ findet beträchtlich mehr männliche Anhänger (23% in Ost-, 31% in West-Berlin) als weibliche (5% in Ost- und 8% in West-Berlin). Und mehr weibliche Jugendliche (95%) als männliche (85%) stimmen der Aussage zu: „Wenn Frau und Mann beide berufstätig sind, sollten sie auch die Hausarbeit und Kindererziehung zu gleichen Teilen übernehmen“. Dieser hohe Prozentsatz bei den männlichen Jugendlichen kann zunächst nur als guter Vorsatz gedeutet werden, denn die gesellschaftlichen Verhältnisse lassen auf eine große Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis bei Männern schließen bzw. auf „eine verbale Aufgeschlossenheit bei gleichzeitiger Verhaltensstarre“, wie Beck (1986, S. 169) es bereits vor fast 25 Jahren konstatierte.

Insgesamt sprechen alle vorliegenden Zahlen dafür, dass vor allem bei den männlichen Jugendlichen die traditionellen Geschlechterstereotypen nachwirken, und zwar sowohl in Bezug auf Kinder (größere Wichtigkeit von guten Schulleistungen und mehr Freiheiten für Jungen als für Mädchen) als auch auf Erwachsene (Vater als Haupt der Familie, die Frau als Unterstützerin der Karriere des Mannes sowie als Mutter und Hausfrau bzw. als „Doppelbelastete“ bei der Vereinbarung von Beruf und Familie).

Die Datenlage spiegelt die gesellschaftliche Realität in den westlichen Industrienationen: Während die Akzeptanz der Berufstätigkeit der Frau zugenommen hat, besteht in den Familien nach wie vor eine „Arbeitsteilung“, die sich allerdings eher als „Familienarbeitslosigkeit“ des Mannes charakterisieren lässt. Während die Integration der Frauen ins Erwerbsleben gesellschaftlich anerkannt und in großen Teilen verwirklicht ist, steht die Integration des Mannes in die Familie noch aus – und sie findet auch unter den heutigen männlichen Jugendlichen keine ungeteilte Zustimmung. Ein kleiner Hoffnungsschimmer zeichnet sich ab: 90 Prozent der Jungen aus Ost-Berlin und 84 Prozent aus West-Berlin befürworteten die Aussage: „Männer sollten nicht nur auf beruflichen Erfolg aus sein, sondern auch ein gutes Familienleben als Erfolg ansehen“, wenngleich bei dieser Aussage nicht ganz deutlich wird, welchen aktiven Anteil die Männer an der Gestaltung des Familienlebens leisten wollen.

Wer tritt nun für die egalitären Positionen ein? Am ehesten aufgeschlossen dafür sind Jugendliche vom Gymnasium. Übereinstimmend mit den Ergebnissen der BIJU-Studie zeigt sich, dass das Bildungsniveau (hier erfasst über die Schulform) der Jugendlichen ihre Geschlechterrollenorientierung beeinflusst (Schnabel, pers. Mitt.). Einen deutlichen Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollenorientierung und dem Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) können wir allerdings nicht belegen. Offenbar verdeckt die Zusammenfassung mehrerer Indikatoren die in einer früheren Analyse gefundene Korrelation mit dem Bildungsstand der Mutter (Valtin & Wagner, 2004b): Hat die Mutter studiert, dann wird die Gleichberechtigung der Geschlechter in höherem Maße akzeptiert, als wenn das nicht der Fall ist. Hingegen wirkt sich der Bildungsstand des Vaters weniger auf die Geschlechterrollenorientierung der Kinder aus. Die Mutter hat hier offenbar einen größeren erzieherischen Einfluss als der Vater. Eine stärkere egalitäre Orientierung zeigen erwartungsgemäß weibliche Jugendliche und Jugendliche aus Ost-Berlin, wo zu DDR-Zeiten die Gleichberechtigung der Geschlechter als verwirklicht galt und für Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch Kinderbetreuungseinrichtungen und Ganztagschule leichter war als in West-Berlin.

Da es für weibliche und männliche Jugendliche mit unterschiedlichen Kosten verbunden ist, eine solche Position zu vertreten, sind Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen zu erwarten. Unsere Erwartung, dass es die selbstbewussten, ich-starken Mädchen sind, die sich über geschlechterstereotype Zuschreibungen hinwegsetzen und auch bessere Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern als in den sprachlichen Fächern aufweisen, lässt sich nicht erhärten. Im Vergleich mit der Gesamtstichprobe der weiblichen Jugendlichen und den traditionell orientierten Jugendlichen weisen sie im Selbstwert und in der Ich-Stärke mittlere Werte auf und haben zwar bessere Noten – jedoch in beiden Fächerbereichen gleichermaßen. Die egalitär orientierten männlichen Jugendlichen weisen einen etwas höheren Selbstwert auf und äußern ebenso wie die egalitär eingestellten weiblichen Jugendlichen etwas häufiger psychosomatische Beschwerden, was möglicherweise als Anzeichen dafür gewertet werden könnte, dass es zu Belastungen führen kann, wenn man – angesichts der andersartigen gesellschaftlichen

Realitäten – eine abweichende Orientierung aufweist. Diese Überlegungen sind jedoch spekulativ, da sich die Unterschiede nicht als signifikant erweisen. Leider gelingt es auch für die traditionell orientierten Jugendlichen nicht, die Unterschiede zu den egalitär orientierten und die zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen inferenzstatistisch abzusichern. Im Unterschied zu früheren Signifikanzprüfungen (Valtin & Wagner, 2004b) werden hier die in Mplus geschätzten Standardfehler einbezogen. Folgende Trends schälen sich heraus: Eine traditionelle Orientierung ist verbunden mit vergleichsweise schlechten Schulnoten, aber hohem Leistungsvertrauen, vor allem einem hohen Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit. Weibliche Jugendliche mit traditioneller Orientierung schätzen ihr Aussehen und die Anerkennung durch Mitschüler zudem in hohem Maße positiv ein (und stützen somit das gängige Vorurteil, gut aussehende Frauen hätten es nicht „nötig“, emanzipiert zu sein).

Mit dieser Analyse ist es uns nur teilweise gelungen, die Ergebnisse einer früheren clusteranalytischen Auswertung zu bestätigen, in der die Jugendlichen nach dem Antwortverhalten zur Skala „Traditionelle Orientierung“ in drei Cluster gruppiert worden waren (Valtin & Wagner, 2004b) und in der weitere, in der vorliegenden Analyse nicht verwendete Skalen herangezogen wurden. Dies ergab ein insgesamt recht klares Bild. Es zeigt sich, dass Jugendliche mit hoher traditioneller Orientierung ein niedrigeres Selbstwertgefühl, jedoch ein höheres Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (Begabung) und auch ein besseres Selbstkonzept des Aussehens haben als die anderen beiden Gruppen. Ferner äußern sie eine höhere Leistungsangst, mehr Furcht vor Misserfolg und in höherem Maße selbstwertmindernde Attributionen (Erklärung von Misserfolgen durch eigene Unfähigkeit). Die Rolle des „starken“ Geschlechts und die Vorrangstellung des Männlichen beanspruchen vor allem die männlichen Jugendlichen, die in leistungsthematischen Situationen unsicher sind (hohe Leistungsangst, große Furcht vor Misserfolg, wenig selbstwertdienliche Attribution bei Misserfolgen) und ein geringes Selbstwertgefühl aufweisen. Man könnte darüber spekulieren, ob sie sich dem männlichen Postulat der Überlegenheit und Durchsetzung in der konkurrenzorientierten Leistungsgesellschaft nicht gewachsen fühlen und deshalb eine Dominanz gegenüber Frauen in Beruf und Familie beanspruchen. Jedenfalls bietet die traditionelle Geschlechterrolle männlichen Jugendlichen mit geringem Schulerfolg eine Möglichkeit, sich selbst zu erhöhen und sich gegenüber leistungsstärkeren Mitschülerinnen zu behaupten.

Die Erlangung von Selbstständigkeit

Diese Entwicklungsaufgabe des Jugendalters schließt verschiedene Aspekte ein: die Ablösung vom Elternhaus, die eigenständige Lebensführung, Verantwortung für sich selbst übernehmen, erste Liebesbeziehungen u.a.m. In der AIDA-Studie wurden die Jugendlichen gefragt, in welchem Zeithorizont (jetzt sofort, bald oder später) sie verschiedene Aspekte von Selbstständigkeit anstreben. Die Ergebnisse belegen, dass Eigenständigkeit im privaten Bereich (erste Liebesbeziehungen, auf eigene Faust verreisen) von den Jugendlichen recht bald gewünscht wird, während die Erlangung der materiellen

Unabhängigkeit von den Eltern noch etwas Zeit hat. Bedenkt man die langen Ausbildungszeiten und unsicheren Erwerbschancen, so ist dieses Ergebnis nicht überraschend. Insbesondere Jugendliche, deren Eltern einen niedrigen Bildungs- und Berufsstatus haben und jene, die die Haupt- oder Realschule besuchen, ist die Erlangung der materiellen Unabhängigkeit wichtig. Dies entspricht einem Ergebnis der Shell Jugendstudie: Es sind hauptsächlich Jugendliche der Unter- und unteren Mittelschicht, die den sicherlich gerechtfertigten Eindruck haben, sich finanziell weniger leisten zu können als andere (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2002, S. 84).

Berufswahl

Eine wichtige und lebensgeschichtlich relevante Entwicklungsaufgabe in der Jugendphase ist die Wahl eines Berufs. In unserer Gesellschaft hat der Beruf nicht nur eine soziale Bedeutung für Status, Einkommen, Lebensstandard und soziale Netzwerke, sondern auch eine individuelle, bietet er im Idealfall doch Gelegenheiten, seine Fähigkeiten und Interessen zur Geltung zu bringen und weiter zu entwickeln. Auch die befragten Jugendlichen haben eine hohe berufliche Wertschätzung. Für sehr oder ziemlich wichtig halten es über 90 Prozent der Jugendlichen in Klasse 8 und 9, dass der zukünftige Beruf ihren Fähigkeiten entspricht, und über 80 Prozent, dass sie ihren Traumberuf erlernen können. Da wir schon in Klasse 5 unserer Gesamtstichprobe die Berufswünsche erfragt haben, können wir auch beim Vergleich der einzelnen Befragungstermine die Entwicklung vom Traumberuf hin zu einem realisierbaren Beruf beobachten. So wanderte bei den Mädchen der Beruf der Schauspieler*in von Platz 1 in der 5. Klasse auf Platz 10 in der 9. Klasse und bei den Jungen entsprechend der Berufswunsch Fußballer auf Platz 9 in der 9. Klasse. An erster Stelle in Klasse 9 sind nun die Hotelfachfrau und der Informatiker zu finden.

Der Verwirklichung des Traumberufs stehen jedoch mannigfache Hindernisse entgegen: seien es objektive Barrieren (unzureichender Schulabschluss, regionale Ausbildungsmöglichkeiten, Arbeitsmarktsituation, mangelnde Unterstützung durch das soziale Umfeld), subjektive Hürden (mangelnde Fähigkeiten und Durchhaltekraft, geringe Selbstwirksamkeit und Erfolgszuversicht) oder rationale Erwägungen (Vereinbarkeit von Beruf mit Familie oder Freizeit). In unserer Studie haben wir als theoretischen Rahmen für eine Berufsentscheidung das entwicklungspsychologische Konzept von Gottfredson (1981; 1996) gewählt, von dem Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 128) beklagen, dass es keinen Eingang in die bundesrepublikanische Forschung gefunden habe. Gottfredsons These besagt, dass die Berufswahl nach dem Grundsatz der maximalen Übereinstimmung von Berufs- und Selbstkonzept erfolgt und die Heranwachsenden eine kognitive Landkarte von Berufen entwickeln, wobei zunächst eine Geschlechtstypisierung, dann eine Beurteilung der Berufe nach Prestige vorgenommen wird. Unsere Daten belegen, dass Geschlecht und soziales Prestige leitende Gesichtspunkte sind bei der Auswahl von möglichen Berufen. Der dritte, laut Gottfredson bedeutsame Faktor bei der Berufswahl, die Berücksichtigung von individuellen Fähigkeiten und Interessen, wurde im Rahmen

dieser Auswertung nicht berücksichtigt (s. dazu Schmude, 2011). Als Folge dieser Auswahlen sind die Berufswünsche sehr stark an der Geschlechtstypik, aber auch der eigenen sozialen Herkunft orientiert. Die angegebenen Berufe bilden deutlich die unterschiedlichen Bildungsgänge und damit Zugangsmöglichkeiten zu Ausbildung und Studium ab: So geben Gymnasiast/inn/en Berufswünsche an, die ein Studium erfordern wie Rechtsanwalt/Rechtsanwältin, Arzt/Ärztin, Chemiker oder Tierärztin. Bei den Nicht-Gymnasiast/inn/en finden sich Berufe wie Kfz-Mechaniker, Tischler, Krankenschwester und Friseurin.

Sowohl weibliche als auch männliche Jugendliche äußern in der Sekundarstufe I mehrheitlich geschlechtstypische Berufswünsche. An der Spitze der Listen stehen bei den Gymnasiastinnen Anwältin und Ärztin, bei den Gymnasiasten Pilot und Informatiker. Der Beruf Lehrerin, der bei den Mädchen der 7. Klasse noch an fünfter Stelle stand, schafft es in Klasse 9 nicht mehr unter die Top Ten. Weibliche Jugendliche bevorzugen in allen Klassenstufen künstlerisch-kreative und erziehend-pflegende Berufe, während männliche Jugendliche handwerklich-technische und untersuchend-forschende Berufe präferieren.

Insgesamt wählen männliche Jugendliche mehrheitlich Berufe, die dem männlichen Geschlechtstyp entsprechen, während weibliche Jugendliche etwas flexibler sind. Dies entspricht den Antworten zu unseren Skalen der Geschlechtsrollenorientierung, wobei sich ebenfalls leichte Ost-West-Unterschiede abzeichnen: Mehr Jungen in Ost (31%) und West (39%) verneinen die Aussage „Männer sollten auch Berufe ergreifen, die traditionell Frauen vorbehalten sind“ (bei den Ost-Mädchen sind es 9%, bei den West-Mädchen 15%). Dass Frauen auch Männerberufe wie Ingenieur oder Schlosser ergreifen sollten, verneinen entsprechend weniger Mädchen in Ost (12%) und West (17%) als Jungen (30 bzw. 38%). Auch andere Untersuchungen (z.B. Pölsler & Paier, 2003) deuten darauf hin, dass Jungen stärker an traditionellen Berufsvorstellungen festhalten als Mädchen, verbunden mit der Vorstellung, dass Frauen für Männerberufe keine Eignung hätten. Während nur ein kleiner Teil der Jungen bereit ist, einen Frauenberuf auszuüben, können Mädchen sich eher vorstellen, einen Männerberuf zu ergreifen. In der AIDA-Studie sind es etwa 20 Prozent weibliche Jugendliche, die einen Berufswunsch mit maskulinem Geschlechtstyp angeben, und sie weisen auch erwartungsgemäß eine gering ausgeprägte traditionelle Geschlechtsrollenorientierung auf. Auch die weiblichen Jugendlichen aus Ost-Berlin äußern in ebenso bescheidenem Umfang wie die in West-Berlin geschlechtstypische Berufswünsche. Dieses Ergebnis ist unerwartet, waren doch in der DDR beispielsweise mehr Frauen als in der Bundesrepublik Deutschland als Ingenieurinnen beschäftigt und der Anteil der Frauen an Studiengängen in Mathematik und Naturwissenschaften war deutlich höher (Kriszio, 2001). Die AIDA-Studie liefert also keine Belege dafür, dass die bestehende geschlechtsspezifische Segregation auf dem Arbeitsmarkt aufgelöst wird.

23.2 Der verbindliche Rahmen: Schulische Sozialisationsbedingungen und ihre Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung

These 4: Wichtig, aber zu wenig vorhanden: Lehrerengagement als soziales Stützsyst^{em} in der Schule

In der AIDA-Studie wurden drei Skalen als zentrale Indikatoren für die Qualität der sozialen Stützsyst^{eme} in der Schule (Fend, 1997; 2003) eingesetzt: das Lehrerengagement, die Konkurrenz sowie der Zusammenhalt in der Klasse. Im Folgenden gehen wir zunächst auf die Lehrer-Schüler-Beziehung ein, die Schüler-Schüler-Beziehung wird in der nachfolgenden These dargestellt.

In Klasse 7 äußern sich die Jugendlichen eher positiv als negativ zu den Items zum Engagement der Lehrer, hingegen hat sich am Ende der 8. und der 9. Klasse das Lehrerbild der Heranwachsenden deutlich verschlechtert: Nur noch rund fünf Prozent aller Schüler/innen (gegenüber rund 25% in Klasse 7) geben an, von allen Lehrer/inne/n gerecht behandelt zu werden, und nur noch 15 Prozent in Klasse 8 und zehn Prozent in Klasse 9 erleben ihre Lehrkräfte als verständnisvoll. Auch die Einschätzung, dass Lehrkräfte am Lernen der Schüler wirklich interessiert sind, ist nicht sehr günstig und verschlechtert sich noch bis Klasse 9. Möglicherweise verlieren die Lehrkräfte in Klasse 8 und 9 als Erziehungs- und Orientierungspersonen im Erleben der Jugendlichen an Bedeutung. Die Zustimmung der Jugendlichen bleibt aber auf dieser Skala noch hoch genug, sodass das pädagogische Engagement der Lehrkräfte nun auf einem mittleren Niveau eingeschätzt wird. Wir interpretieren dies eher als ein Zeichen für eine zunehmend realistische Einschätzung der Lehrkräfte durch die Schüler/innen und weniger als eine in der Adoleszenz einsetzende „Entzauberung“ (Fend, 1990a) der Lehrkräfte im Erleben ihrer Schüler/innen. Denn mit zunehmender Schulerfahrung dürften Schüler/innen auch differenziertere Wahrnehmungsfähigkeiten zur Einschätzung ihrer Lehrkräfte entwickeln (vgl. König, 2008).

Auf Probleme mit der Lehrer-Schüler-Beziehung verweisen auch die Äußerungen von Jugendlichen der 8. Klasse (s. Kasten 23.1). Auf die Frage: „Was ist das Schlimmste an Schule?“ taucht mit großer Regelmäßigkeit die Antwort auf: „Die Lehrer“ bzw. ein bestimmter Lehrer, wobei vor allem der Französischlehrerin oder Lehrkräften in Mathematik und Physik Abneigung entgegengebracht wird. Die Jugendlichen beklagen autoritäres und extrem dirigistisches Lehrerverhalten, Tadel und Spott, Herabsetzung und Demütigung von Schülern. Aus der psychologischen Forschung wissen wir, dass eine derartig negative Beziehung zu Lehrkräften ungünstige Folgen für die psychosoziale Entwicklung von Heranwachsenden nach sich ziehen kann und beispielsweise die Leistungsfähigkeit bei Schüler/inne/n fördert (Pekrun, 1991).

Kasten 23.1: Was ist das Schlimmste an Schule? Die Lehrer

Florian: Die Lehrer, sonst nichts!

Markus: Die Lehrer! Dass sie uns nicht verstehen, wenn wir mal Hilfe brauchen, und dass sie vergessen haben, wie man als Jugendlicher so drauf ist.

Alexander: Schade, dass die Lehrer nicht motivierender auf die Schüler wirken, aber das liegt wahrscheinlich daran, dass sie den Stoff schon seit Jahren tagtäglich wiederholen, das macht nach der Zeit sicherlich keinen Spaß mehr.

Dennis: Die Lehrer! Ich habe das Gefühl, Lehrer verstehen einen nicht! Sie sind zu alt, um an uns ranzukommen. Wenn ich etwas nicht verstehe, wird mir gesagt „Habe ich grade erklärt!“ So kann ich ja nicht weiterkommen.

Fabienne: Viele Lehrer lassen ihre schlechte Laune an uns aus.

Leonhard: Die Lehrer. Manche sehen so aus, als würden sie gleich zerfallen.

Jennifer: Mich stört vor allem, dass ich das Gefühl habe, die Lehrer sind nicht Lehrer geworden, weil sie uns etwas beibringen wollen, sondern nur, um Geld zu bekommen. Diese so genannten „Pädagogen“ haben offenbar noch nie etwas von Pädagogik gehört. Im Unterricht ist mir oft sehr langweilig und das zehrt an meinen Nerven.

Jana: Wenn dir die Lehrerin etwas erklärt, aber du verstehst das trotzdem nicht. Wie z.B. in Mathematik oder Physik. Das Schlimmste ist, dass die Lehrer nur ihren Stoff ablesen aus den Büchern und es ihnen absolut egal ist, ob wir überhaupt etwas verstehen. Sie (die Lehrer) legen keinen Wert darauf, ob wir etwas gelernt haben oder nicht, manchmal ist das so schlimm für die Schwächeren.

Deborah: Meine Lehrer sind inkompetent und meist unzufrieden mit sich selbst. Sie lassen sich anmerken, welche Schüler sie leiden können und welche nicht. Wenn man mal keine Antwort weiß, kriegt man sofort ein 6 in Mitarbeit. Sie sind frustriert und bevorzugen einige Schüler.

Die Profilanalysen zu sozialen Ressourcen (Kap. 22), in welche die Skalen „Familiäre Geborgenheit/Hilfe“, „Zusammenhalt in der Schulklasse“ und „Pädagogisches Engagement der Lehrpersonen“ einbezogen wurden, zeigen, dass sich Jugendliche am stärksten auf das familiäre Stützsystem verlassen können, gefolgt von der Ressource der Mitschüler, während sich das Lehrerengagement als eine vergleichsweise unsichere Ressource für die Heranwachsenden erweist. Gerade jene soziale Ressource also, die von Seiten der Schule als Erfahrungskontext bereit gestellt werden sollte und am stärksten von ihr gestaltet werden könnte, erweist sich in diesem Vergleich sozialer Stützsysteme als die schwächste. Ein „Mehr“ an sozialen Ressourcen schlägt sich deutlich positiv auf die Ich-Stärke nieder und bei den männlichen Jugendlichen auch auf ihr Leistungsvertrauen.

Auch die differenzierten Kausalanalysen zu längsschnittlichen Wirkbeziehungen von Klassenklima und Ich-Stärke bzw. Leistungsvertrauen verweisen auf die besondere Bedeutung *des Lehrers*: Vom erlebten Lehrerengagement geht ein signifikanter Einfluss

auf die Entwicklung der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens aus (s. Kap. 12). Damit sehen wir generell unsere in Teil I dargelegte Annahme bestätigt, dass Lehrkräfte die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden systematisch mitbeeinflussen. Diese Ergebnisse lassen sich gut in die Forschungslage zur Effektivität und Wirksamkeit von Lehrkräften im Schul- und Unterrichtskontext einordnen (s. Kap. 2). Ein weiteres Ergebnis unserer Analysen ist, dass das erlebte Lehrerengagement als Merkmal des Klassenklimas nicht nur eine Determinante für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden darstellt, sondern dass die subjektive Wahrnehmung dieses Lernumweltmerkmals selbst bestimmt wird durch einzelne Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen. In Kapitel 12 zeigen unsere Analysen, dass die Höhe des Leistungsvertrauens in Klasse 7 das erlebte Lehrerverhalten in Klasse 8 determiniert. Vertiefende (in diesem Buch aus Platzgründen nicht dargestellte) Analysen auf der Ebene der Konstrukte, die wir zur Ich-Stärke und zum Leistungsvertrauen zählen, konnten ferner zeigen, dass eine hohe Wertschätzung der Leistungserbringung in der Schule, ausgeprägte Erfolgszuversicht und fehlende schulbezogene Hilflosigkeit offenbar wichtige Faktoren auf Schülerseite darstellen, die das Erleben der Lehrer-Schüler-Beziehung nachhaltig positiv beeinflussen können. Möglicherweise sind es die für die schulischen Herausforderungen auf diese Weise motivierten und psychisch stabilen Schüler/innen, die bei Lehrkräften eine positive Resonanz hervorrufen, welche wiederum von den betreffenden Schüler/innen als positive Lehrer-Schüler-Beziehung erkannt wird. Aus den Zusammenhangsanalysen, welche auf der Ebene der Schüler/innen durchgeführt wurden, lässt sich aber auch folgern, dass es das individuelle Erleben der Lehrer-Schüler-Beziehung ist, welches die größte Erklärungskraft besitzt.

Die hiermit beschriebene Individualisierung der erlebten Lehrer-Schüler-Beziehung wird auch durch Ergebnisse von Mehrebenenanalysen gestützt, die verdeutlichen konnten, dass es vor allem die individuelle Wahrnehmung der Klimamerkmale ist, welche im Zusammenhang mit den Bereichen der leistungsnahen Persönlichkeit der Heranwachsenden steht, während es dagegen schwierig ist, eine kollektive, auf die einzelne Schulklasse bezogene Sichtweise der Lehrer-Schüler-Beziehung einzunehmen.

Pädagogische Implikationen und Folgerungen

Diese Ergebnislage hat in besonderem Maße pädagogische Implikationen. Beispielsweise wird in der pädagogischen Ratgeberliteratur oder in von manchen Ministerien herausgegebenen Referenzrahmen zur Qualitätssicherung an Schulen wiederkehrend – zum Teil indirekt – behauptet, Lehrkräfte könnten mit dem Bemühen um eine „gute“ Lehrer-Schüler-Beziehung und der Etablierung eines „guten“ Klassenklimas effektiv zum Selbstvertrauen der gesamten Lerngruppe beitragen. Mehrebenenanalytisch betrachtet ist eine solche Behauptung sehr voraussetzungsreich, möchte man sie empirisch belegen. Zum einen müssten empirische Belege erbracht werden, dass nicht nur Indikatoren für das Klassenklima, sondern auch Indikatoren für das Selbstvertrauen der Schüler/innen bzw. eine Art mittleres Selbstvertrauen einer Lerngruppe substanziell

zwischen Schulklassen variieren. Zum anderen müssten Effekte des Klassenklimas auf der Ebene von Schulklassen bzw. von Lerngruppen empirisch belegt werden. Mit unseren Ergebnissen zur Variation von ausgewählten Klassenklimamerkmale können wir anschließen an den Forschungsstand, der verdeutlicht, dass das Klassenklima in der Tat zwischen Schulklassen beträchtlich variieren kann (vgl. Kap. 2 und 12). Weitaus weniger eindeutig belegbar ist dies jedoch für Indikatoren zur Selbst- bzw. Personalkompetenz von Heranwachsenden. In vielen Studien, die auch wir für die vorliegende Publikation rezipiert haben, wird nicht über die zwischen Schulklassen vorzufindende Varianz in Maßen der Ich-Stärke und des Leistungsvertrauens berichtet. Unsere Ergebnisse verdeutlichen, dass die einzelnen Maße und auch die Superkonstrukte hauptsächlich zwischen Schülerinnen und Schülern *innerhalb* der Schulklassen, jedoch nicht bzw. nur wenig *zwischen* Schulklassen variieren. Das bedeutet: In jeder Schulklasse können wir Schüler/innen mit hohen, mittleren und niedrigen Ausprägungen in Ich-Stärke und Leistungsvertrauen antreffen – und nicht, wie die begrifflich unscharfen Ausführungen mancher pädagogischer Ratgeberliteratur bzw. Erklärungshilfen für Referenzrahmen der Qualitätssicherung an Schulen suggerieren könnten, stark gehäuft in der einen oder in der anderen Schulklasse. Mit anderen Worten: In welche Schulklasse eine Lehrkraft auch kommt, sie wird es sehr wahrscheinlich mit heterogenen Dispositionen auf der Lerngruppenseite zu tun haben. Und mehr noch: Die Effekte, die vom Lehrerverhalten auf die Entwicklung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen ausgehen, finden hauptsächlich auf der Individualebene statt, d.h. zwischen der Lehrperson und den einzelnen Schüler/inne/n einer Lerngruppe. Aus unserer Sicht besteht hier besonderer Bedarf an zukünftiger Forschung, z.B. in Form von Interventionsstudien, die belegen könnten, dass Lehrkräfte nicht nur einzelne, möglicherweise „ausgewählte“ Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer Personalkompetenz unterstützen (so könnte man unsere Ergebnisse interpretieren), sondern ganzen Lerngruppen zu einer vergleichsweise hohen Ich-Stärke bzw. einem relativ hohen Leistungsvertrauen verhelfen. Dabei wäre sicherlich auch die Frage zu untersuchen, inwieweit strukturelle Hürden wie die Praxis der Notengebung oder soziale Vergleichsprozesse innerhalb der Lerngruppe entsprechenden pädagogischen Bemühungen entgegenstehen und z.B. zu der Streuung der betrachteten Indikatorvariablen zur Messung der Personalkompetenz beitragen.

Global betrachtet könnte man aus diesen Ergebnissen die Annahme formulieren, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Adoleszenz nicht an Bedeutung verliert, sondern – im Gegenteil – seine Qualität an Bedeutung gewinnt. Eine gute und stabile Beziehung zu einem oder mehreren Erwachsenen außerhalb der eigenen Familie kann für Jugendliche eine wichtige Stützung sein, etwa bei der Bewältigung altersspezifischer Konfliktsituationen (Wentzel, 1994) oder bei der Erprobung von zunehmend eigenständigem Handeln und Verhalten, welches innerhalb der Familie in seiner Entwicklung gebremst werden kann aufgrund einer noch eher kindlichen Rollenzuschreibungen durch die elterlichen Bezugspersonen. Da die Schule den größten Anteil der den Heranwachsenden zur Verfü-

gung stehenden Zeit außerhalb der familiären Sozialisation beansprucht (vgl. Fend, 2003), ist es plausibel, wenn es die Lehrer sind, von denen primär eine solche Unterstützung erwartet wird. Allerdings erweist sich, wie bereits ausgeführt, diese soziale Ressource im Vergleich der für die Jugendlichen potenziell verfügbaren Stützsyste, wie wir ihn in Kapitel 22.1 angestellt haben, als die schwächste.

Bedenklich ist auch, dass Jugendliche den Wert schulischer Leistungen hoch veranschlagen, sie aber gleichzeitig den Eindruck haben, dass nur wenige oder kein Lehrer daran interessiert ist, dass sie wirklich etwas lernen (von Klasse 7 bis 9 steigende Zustimmung von 49% über 59% auf 63%). Auch PISA 2000 ergibt, dass in kaum einem Land so wenige Jugendliche der Meinung sind, von ihren Lehrerinnen und Lehrern eine individuelle Lernunterstützung zu erfahren wie in Deutschland (OECD, 2004, S. 241). Dieses Ergebnis veranlasst die OECD-Autoren zu der Vermutung, unterstützendes Verhalten sei in einigen Ländern kein besonders wichtiger Bestandteil der Professionalität von Lehrkräften (OECD 2001, S. 162). Wie die neuen PISA 2009-Ergebnisse zeigen, sind in Deutschland – aber auch OECD-weit – positive Veränderungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung zu verzeichnen. So steigt in Deutschland die Zustimmungsrate zu dem Item: „Die meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer interessieren sich für das, was ich zu sagen habe“ um 18 Prozent (von 51% bei PISA 2000 auf 69% bei PISA 2009) (Klieme et al., 2010, S. 126).

Es gibt Hinweise aus verschiedenen Studien, dass sich Schüler/innen ein gutes Arbeitsverhältnis zu ihren Lehrer/inne/n wünschen (vgl. z.B. zusammenfassend König, 2008). Fraglich ist dabei allerdings, ob die Sekundarstufe I mit ihrem Fachlehrerprinzip die geeigneten Rahmenbedingungen bereitstellt, und zudem ist strittig, inwieweit – zumindest für die Sekundarstufe – das Mandat des Lehrers heutzutage über das Halten von Unterricht als „Kerngeschäft“ hinausgehen und zusätzlich umfassende Erziehungsaufgaben enthalten sollte (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Tenorth, 2006; Giesecke, 2007; Helsper, 2007). Wir sehen in dieser Diskussion zumindest zwei Ansprüche, denen Lehrkräfte über das engere Feld des Unterrichtens hinaus gerecht werden sollten: Zum einen sollten sie den heterogenen Schülervoraussetzungen in ihrem Unterricht stärker gerecht werden als dies – dem Forschungsstand zufolge – derzeit der Fall ist. Zum anderen gilt es multiple Zielsetzungen in Bildungsprozessen zu verfolgen, insbesondere die Anleitung von Lernprozessen, die auch jenseits fachlicher Leistungssteigerungen stattfinden. Lehrkräfte sollten sich stets bewusst sein, dass sie für viele Heranwachsende ein hoch bedeutsames Modell erwachsenen Verhaltens darstellen. Möglicherweise stellt die Einrichtung und gezielte Entwicklung von Ganztagschulen einen sinnvollen Weg dar, um Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n auch außerhalb des Unterrichts einen Kontakt zu ermöglichen, der weniger formellen Charakter trägt als das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Klassenunterricht (vgl. Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2007).

These 5: Die Mitschüler/innen übernehmen eine eigene und mehrschichtige Funktion im Klassenverband

In der Adoleszenz bilden Gleichaltrige neben Familie und Schule eine weitere Sozialisationsinstanz, und die Zugehörigkeit zu einer Gruppe Gleichaltriger, wie sie die Schulklasse darstellt, ist ein wesentlicher Bestandteil schulischer Sozialisation. Vor allem im sozialen Lernumfeld der Schulklasse haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, leistungsbezogene Interaktionen zu erproben, etwa in Form von Wettbewerb und Kooperation. Sie erhalten Rückmeldungen über ihr Leistungsverhalten im schulischen Kontext und erwerben soziale Kompetenzen (vgl. Fend & Stöckli, 1997; Uhlig, 1983; Petillon, 1987). Darüber hinaus entwickelt sich in der Schulklasse eine Art „Peer-Kultur“ (Breidenstein, 2010, S. 881): Einerseits vor dem Hintergrund, dass hier eine Gruppe Heranwachsender, meist ohne dass sie es sich ausgesucht hätten, zusammen einen Lebensabschnitt verbringen und miteinander auskommen müssen; andererseits dadurch bestimmt, dass das Beziehungsgeflecht einer Gruppe Gleichaltriger in die Ordnung des Unterrichts, in die Zielsetzungen von Schule eingebettet und diesen Rahmenbedingungen unterliegt. So werden Freundschaften geschlossen und Abgrenzungen vorgenommen, es erfolgt die Bildung von Gruppen. Die Forschung zum Schul- und Klassenklima untersucht seit langem das Aufkommen von kooperativen und kompetitiven Strukturen in der Schulklasse (vgl. Kap. 2). Auch wir haben beide Merkmale fokussiert, um die Qualität der Beziehungen zu den Mitschüler/inne/n zu beschreiben und zu analysieren.

Die Beziehungen zu den Mitschüler/inne/n in der eigenen Klasse werden mehrheitlich als kooperativ erlebt. So stimmen zu allen drei Erhebungszeitpunkten rund drei Viertel der Heranwachsenden der Aussage zu: „Wenn es darauf ankommt, hält unsere Klasse zusammen“, während die Aussage „In unserer Klasse sieht jeder Schüler im anderen den Konkurrenten“ nur von wenig mehr als zehn Prozent der Schüler/innen Zustimmung erfährt. Bemerkenswert erscheint auch, dass die Aussage, man müsse vorsichtig sein, zuviel für die Schule zu tun, weil die anderen sich sonst leicht darüber lustig machen, schon in Klasse 7 nur zehn Prozent Zustimmung findet und diese Zahl bis Klasse 9 noch weiter abnimmt. Die Befürchtung, dass eine ausgeprägte Lern- und Leistungshaltung hinsichtlich schulischer Anforderungen („Strebertum“) bei den Mitschüler/inne/n negativ konnotiert ist, wird somit nicht bestätigt. Auch in den Antworten zur Frage „Was ist das Schlimmste an Schule?“ taucht der Streber so gut wie nie auf, wohl aber – wenngleich mit wenigen Nennungen – der „Schleimer“. In diesem Konzept steht nicht die Konkurrenz mit den anderen im Vordergrund, sondern die Erschleichung des Lehrerwohlwollens.

Auffallend ist, dass die sozialen Beziehungen unter Schüler/inne/n innerhalb der jeweiligen Klasse im Verlauf der Sekundarstufe I keine zunehmend günstigeren Werte aufweisen – wie man für die Adoleszenz erwarten könnte. Im Gegenteil: Der erlebte Zusammenhalt in der Klasse nimmt im Erleben der Heranwachsenden eher ab als zu. Vor allem die Items „In unserer Klasse ist keiner von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen“ und „In meiner Klasse fühle ich mich richtig wohl“ werden zunehmend ungünstiger

bewertet, und in Klasse 9 können über ein Viertel der Jugendlichen diese Aussagen nicht bestätigen. Da die soziale Anerkennung der Mitschüler/innen eine wichtige Facette des Selbstwertgefühls bildet, bedarf diese Gruppe unter pädagogischen Gesichtspunkten der besonderen Aufmerksamkeit.

Dass es unter den Jugendlichen gute Beziehungen zu ihren Mitschüler/inne/n gibt, illustrieren auch ihre Äußerungen zu der offenen Frage: „Was ist das Schönste an Schule?“ (vgl. Kasten 23.2). Aber auch der (befürchtete) Verlust von Freundschaften zu Mitschüler/inne/n findet Erwähnung und verweist auf die Bedeutung der schul- bzw. klassenbezogenen Gleichaltrigengruppe.

Kasten 23.2: Äußerungen zur Illustration der Schüler-Schüler- Beziehung

Was ist das Schönste an Schule?

Ada: Nichts, außer den Pausen, weil ich da alle meine Freunde treffe.

Jakob: Ein bisschen jeden Tag mit den Mädchen flirten, wenn's denn geht!

Was ist das Schlimmste an Schule?

Kathleen: Ich finde zwar schon, dass Unterricht, Noten, Arbeiten usw. einen schon unter Druck setzen und anstrengend sind, aber am schlimmsten finde ich, dass ich kaum Freunde habe. Ich denke, wenn man nicht (super-) selbstbewusst ist, wird man immer ausgeschlossen.

Ulrike: Eigentlich finde ich die Schule nicht schlimm. Denn meine Leistungen sind gut und ich sehe dort immer meine Freunde und meinen „Süßen“. Ich mag die Schule, weil ich eigentlich mit jedem gut auskomme.

Marco: Dass man von niemanden mehr beachtet und anerkannt wird.

Jennifer: Die Schüler! Sehr oberflächlich. Wenn man nicht sich anpasst, ist man tierisch am Arsch!!

Lena: Das Schlimmste ist, dass ich hier keine wirklich guten Freunde habe und dadurch völlig auf mich allein gestellt bin, dadurch habe ich kaum Selbstvertrauen und nehme alle möglichen Witze, die über mich gemacht werden, furchtbar ernst. Das tut ganz schön in der Seele weh, wenn dann auch noch die Lehrer auf einem rumhacken, und das machen sie sehr oft.

René: Ich glaube mein größtes Problem wäre, wenn ich womöglich sehr viele meiner Freunde verlieren würde, weil ich diese brauch, um mich selbst zu motivieren und zu bestätigen.

Franziska: Das dumme in der Schule ist einfach, dass unsere Klasse einfach keinen Teamgeist hat und (besonders die Jungs) immer ihr eigenes Ding machen. Na ja, nichts zu machen. Sie hinken in der Entwicklung einfach hinterher.

Stefanie: Wenn ich daran denke, dass ich bei meinen Mitschülern mal ziemlich beliebt war, es jetzt aber abgeklungen ist und mich nicht mehr alle leiden können, wird mir manchmal total komisch und ich fühle mich allein, obwohl ich recht viele Freunde habe. Trotzdem habe ich manchmal Angst zur Schule zu gehen, weil einfach nicht weiß, wie ich mich verhalten soll. Und eine Freundin, die mal total unbeliebt war, ist jetzt viel beliebter als ich und ich werde nicht mehr so beachtet!

Die Mitschüler/innen sind zweifelsohne wichtig, um sich anerkannt und beliebt zu fühlen. Sie haben aber auch eine Bedeutung für Schule und Unterricht. Hinsichtlich der beiden Merkmale, die wir gewählt haben, um die Qualität der Sozialbeziehungen unter den Mitschüler/innen/n zu beschreiben und zu untersuchen, erweist sich die Funktion der Mitschüler/innen, unseren Befunden zufolge, komplexer als zuvor angenommen. Während das Zusammenhalten der Jugendlichen in der Schulklasse, die „Kohäsion“ unter den Schüler/innen/n der Lerngruppe, eindeutig positiv besetzt zu sein scheint, konnten wir für die Konkurrenzorientierung unter Mitschüler/innen/n ein zweiseitiges Wirkungsmuster feststellen. Dieses verdichtet sich insbesondere in dem Befund, dass erlebte Konkurrenz mit der Ich-Stärke negativ korreliert ist, jedoch positive Wirkungen auf das Leistungsvertrauen zeitigt (vgl. Kap. 12). Vor dem Hintergrund der definitorischen Aussagen der Literatur zum Schul- und Klassenklima (s. Kap. 2) erscheint dies erwartungswidrig, wird doch dort Konkurrenz ausschließlich negativ gefasst. Aus diesem Grund ist ein Ausschnitt einer Gruppendiskussion erhellend, die wir mit einer kleinen Gruppe der in der AIDA-Studie befragten Jugendlichen durchführten, als diese sich am Ende der 10. Klasse befanden (vgl. zum methodischen Vorgehen detailliert König, 2007b; 2008). Zwei Jugendliche skizzieren hierbei zwei unterschiedliche Auffassungen von erlebter Konkurrenz in der Schulklasse (s. Kasten 23.3). Im einen Fall (Schüler A) wird erlebte Konkurrenz beim Abschneiden in einer Biologie-Klausur negativ bewertet („er hasst es...“), im anderen Fall (Schülerin B) wird Konkurrenz als eine Art sportlicher Wettstreit erlebt, der den Leistungseifer einer Lerngruppe zu fördern scheint („... und das hat so die Leistungsbereitschaft wieder ein bisschen angetrieben...“). Die exemplarischen Interpretationen von zwei Jugendlichen zum konkurrenzorientierten Klassenklima lassen die Möglichkeit einer zweiseitigen Wirkungsweise von erlebter Konkurrenz plausibel erscheinen. Entsprechend defizitär wirkt allerdings vor diesem Hintergrund die Forschung zum Schul- und Klassenklima, welche bislang von nur einer einseitigen Sichtweise auf „Rivalität“, „Konkurrenz“ bzw. „Wettbewerb“, nämlich in ihrer negativen Ausprägung, ausgegangen ist. Hier ist Bedarf an zukünftiger Forschung erkennbar, die z.B. zunächst mithilfe von qualitativer Forschung eine Phänomenologie von Konkurrenz in Schule und Unterricht erstellt und anschließend diese zu quantifizieren versucht.

Kasten 23.3: Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion zu Zusammenhalt und Konkurrenz (Ende 10. Klasse)

Moderator: Wenn du sagst, dass ihr da Konkurrenz habt in der Klasse (...) wie äußert sich das so? Was passiert dann so?

Schüler A: Na, der eine, der hat mir da letztens direkt so ins Gesicht gesagt, also das ist mein Banknachbar, und da hatte ich eben in Bio in der BSL 'ne Drei und er 'ne Vier, und da hat er richtig gesagt, er hasst es, schlechter zu sein als ich. Und das war eigentlich dann schon eindeutig. Und ansonsten, wenn man dann eben Leute fragt und die blocken dann immer so ein bisschen ab und winden sich dann irgendwie 'raus, um einem nicht das richtige Ergebnis zu sagen. (...)

Schülerin B: Bei uns ist das so. (...) Na ja, einen freundlichen Umgangston haben wir zwar unter den einzelnen Grüppchen, die sich innerhalb der Klasse gebildet haben, aber sonst auch nichts weiter, und das ist auch ganz gut so. Wir haben anfangs in der siebten Klasse wirklich alle versucht, miteinander klar zu kommen, haben dann aber im zweiten Halbjahr in der siebten Klasse gemerkt, dass es nur gespielt ist und dass wir eigentlich überhaupt nicht miteinander klar kommen. Und dann haben sich die Gruppen gebildet und dann gab's den Konkurrenzkampf wieder und das hat so die Leistungsbereitschaft wieder ein bisschen angetrieben, und dann ging's auch mit den Noten wieder rapide bergauf. Und deswegen find' ich schon, dass so ein gewisser Konkurrenzkampf da sein sollte, auf jeden Fall.

These 6: Die Notengebung hat pädagogisch bedenkliche Nebeneffekte

Im europäischen Vergleich gibt es viele Schulsysteme, in denen auch in der Sekundarstufe Lernentwicklungsberichte geschrieben werden und auf Notengebung verzichtet wird. Seit vielen Jahren wird die Fragwürdigkeit der Zensurengebung diskutiert und auf mögliche Nebenwirkungen wie Leistungsangst verwiesen (Ingenkamp, 1969/1995⁹). Czerwenka et al. (1990) gelangten in ihrer Analyse von Aufsätzen zum Thema Schule zu dem Befund, dass die deutschen Schüler/innen am meisten unter Noten leiden: „Amerikanische Schüler betonen sogar häufiger – sofern sie sich überhaupt zu Noten äußern – den positiven Rückmeldeeffekt von Zensuren (...). Das hängt sicher mit dem wesentlich geringeren Selektionsdruck zusammen“ (Czerwenka et al., 1990, S. 422).

Die Verteilung der Noten, die sich, wie gezeigt wurde, am Klassendurchschnitt orientiert, impliziert, dass jeweils nur ein kleiner Teil der Schüler/innen als erfolgreich (mit Noten „sehr gut“ und „gut“) eingestuft wird, und zwar im Vergleich mit anderen und auf Kosten der Versager. Diese Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg und ihre kognitive Verarbeitung machen einen entscheidenden Anteil der schulischen Sozialisation aus. Die umfangreiche Datenbasis der AIDA-Studie kann die Frage beantworten, wie Jugendliche schulische Erfolge und Misserfolge verarbeiten. Wir betrachten zunächst die Ausprägung der Merkmale, in denen sich derartige Misserfolgserlebnisse niederschlagen können, dann korrelative und kausale Zusammenhänge.

Die Stabilität der Noten in Mathematik/Naturwissenschaften ist sehr hoch (messfehlerbereinigte Interkorrelation von .93), was bedeutet, dass sich die Noten in diesem

Bereich von der 8. zur 9. Klassenstufe kaum verändern und die Jugendlichen nur geringe Chancen auf Veränderungen in der klasseninternen Leistungshierarchie haben. Etwas niedriger, aber immer noch hoch (.79) ist die Stabilität der sprachlichen Noten. Diese hohe Stabilität ist auch Ausdruck des Sachverhalts, dass das Notenspektrum eng ist und deshalb geringe, wenngleich für Schüler/innen bedeutsame, Lernerfortschritte (z.B. in der Rechtschreibung eine Verbesserung von 20 auf 15 Fehler) nicht anzeigen kann. Plausibel ist, dass dies zum Aufkommen schulbezogener Hilflosigkeit beiträgt. Etwa 10 bis 15 Prozent der Jugendlichen (s. Tab. 9.2) zeigen eine resignative Einstellung und sind der Meinung, dass Anstrengung und Üben sich nicht auszahlen und nicht in Erfolge in Klassenarbeiten oder Noten münden würden. Mindestens 30 Prozent sind sich auch unsicher, wie sie es bewerkstelligen sollen, eine gute Note in einer Klassenarbeit zu erreichen. Antworten einzelner Jugendlicher in der 8. Klasse auf die Frage „Was ist das Schlimmste an Schule?“ mögen diesen Sachverhalten illustrieren (Kasten 23.4).

Kasten 23.4: Äußerungen zur Stabilität der Noten (Jugendliche der 8. Klasse)

Was ist das Schlimmste an Schule?

Dominik: Egal, was ich mache, ich bekomme eine schlechte Note!

Norman: Die Arbeiten in Französisch, denn dort kann ich machen was ich will, eine 5 kriege ich sowieso.

Lena: Man kriegt nicht so viele Möglichkeiten, diese Zensuren „auszubügeln.“

Lisa: Ich habe einen Lehrer (ich möchte keine Namen nennen), der mir nur schlechte Noten gibt. Alles, was ich mache, er verpasst mir am Ende trotzdem die 5. Das ist schon das zweite Jahr passiert. Ich weiß nicht, was ich tun soll.

Aus den Befragungsergebnissen wird bei einem Teil der Jugendlichen eine hohe Leistungsängstlichkeit deutlich. In Klasse 8 und 9 geben fast 20 Prozent der Jugendlichen an, Angst davor zu haben, am nächsten Tag in die Schule zu gehen, und weit über ein Drittel der Jugendlichen der Klassen 7 bis 9 machen sich abends im Bett oder auf dem Schulweg Sorgen wegen ihres Abschneidens in der Schule. Im Laufe der Sekundarstufenzeit scheint ein leichter Gewöhnungseffekt aufzutreten, denn von Klasse 7 zu Klasse 8 ist eine signifikante Verringerung ($d = .25$) in der Leistungsängstlichkeit/Besorgtheit festzustellen, während sie von Klasse 8 zu Klasse 9 annähernd gleich bleibt. Diese hohe Leistungsangst zeigt sich auch in den Antworten zur Frage: „Was ist das Schlimmste an Schule?“ (s. Kasten 23.5). Diese Äußerungen stammen immerhin aus der 8. Klasse, als die Berliner Schüler/innen die erste Selektionshürde, den Übergang in die Sekundarstufe, genommen haben. Hier zeigen Jugendliche schon Ängste, das Abitur – das ihnen erst fünf Jahr später bevorsteht – nicht zu schaffen.

Kasten 23.5: Was ist das Schlimmste an Schule? Die Angst zu versagen

Ruben: schlechte Noten zu bekommen, keinen Abschluss zu bekommen, sitzen bleiben, von der Schule runterzufliegen.

Luise: Ich habe jetzt schon Angst, das Abitur nicht zu schaffen und dass alle Mühen umsonst waren.

Daniel: Ich habe Angst zu versagen.

In der AIDA-Studie zeigt sich nur in Klasse 8 und nur bei den weiblichen Jugendlichen eine geringfügige signifikante Korrelation zwischen den sprachlichen Noten und der Leistungsängstlichkeit (.10), d.h. die insgesamt bestehende recht hohe Leistungsangst einiger Jugendlicher ist relativ unabhängig von ihrem Notenschnitt, auch gute Schüler/innen äußern Besorgtheit in Prüfungssituationen.

Die Angst in der Schule zu versagen, ist in Deutschland durchaus berechtigt. So haben laut PISA 2000 bereits ein Viertel der Jugendlichen im Alter von 15 Jahren einmal eine Klasse wiederholt (Tillmann & Meyer, 2001). Ein anderer Ausdruck dieser Besorgtheit ist die Angst vor allen Arbeiten, in denen in der Schule die Leistung überprüft wird, zumal, wenn sie unangekündigt erfolgen. Die Äußerungen der Jugendlichen (s. Kasten 23.6) bestärken die schon seit Jahren geäußerte Kritik an der Zensurengebung (z.B. Ingenkamp, 1969/1995⁹): Die Notenskala lässt keinen Raum für die Rückmeldung kleinerer Lernfortschritte, die externale Motivation wird gefördert („eigentlich lerne ich nur noch für die Arbeiten und Prüfungen“) und vor allem – Hauptpunkt der Klagen –, die Note hängen vom subjektiven Lehrerurteil ab. Unbeliebt sind deshalb die „Schleimer“, die sich durch ihr Verhalten beim Lehrer einschmeicheln wollen (nicht die Streber, die sich durch gute Leistungen von den anderen Mitschülern abheben wollen). Viele schlecht benotete Jugendliche sehen sich als Opfer der Laune oder Willkür der Lehrer und empfinden Noten als Disziplinierungsmittel. So Unrecht haben sie vielleicht nicht. In der repräsentativen Lehrerbefragung von FORSA (vgl. Pohl & Beekmann, 2005) stimmten 50 Prozent der Lehrkräfte der Äußerung zu: „Noten sind notwendig, um Schüler zum Lernen anzuspornen.“ Dass Noten ein wichtiges Mittel zur Disziplinierung von Schülern seien, bejahten in einer repräsentativen Befragung auch um die 40 Prozent der Eltern (vgl. Pohl & Beekmann, 2005, S. 109).

Kasten 23.6. Schülerantworten zur Illustration von Prüfungsangst und die Abhängigkeit vom Lehrerurteil bzw. -wohlwollen

Alexander: Leistungsdruck, Noten, Angst vorm Sitzenbleiben, unerwartete Tests und Prüfungen

Katharina: Außer dass ich eine tierische Angst vor Arbeiten habe, ist die Schule ganz okay.

Thomas: Was ich für Noten bekomme. Man weiß nie, was der Lehrer für Noten gibt.

Julian: Manchmal kommt es mir auch so vor, als wenn die Lehrer die Zensuren würfeln.

Julia: Viele Lehrer freuen sich, wenn sie ihre Macht ausspielen können und Kindern schlechte Noten geben können. Es hagelt regelrecht 6en und Tadel! Das zum Teil sogar unberechtigt! Sie haben „Schleimer-Lieblingskinder“, wo in Arbeiten bis zu 10 Fehler übersehen werden. Aber wenn man seine Meinung sagt, ist man schon unten durch und kommt zur L.K. ran! Diese Ungerechtigkeit an meiner Schule ist das Schlimmste! Egal was man tut, die Lehrer knallen eine schlechte Note nach der anderen. Zum Teil hasse ich meine Lehrer echt, und es wird immer schlimmer!!!!!!

Laura: Für mich ist es am Schlimmsten permanent das Gefühl zu haben, den Anderen gegenüber vorgezogen und besser benotet zu werden. Ich weiß, ganz gerecht kann es nie sein, aber so kann ich mich gar nicht richtig über meine Noten freuen, weil ich jedes Mal denke, sie nicht wirklich verdient zu haben.

Lisa: Manchmal wenn ich für eine Arbeit lerne, die mir wichtig ist, denke ich, dass ich die Arbeit verhaue. Und wenn ich die Arbeit geschrieben habe, denke ich, ich habe gut geschrieben, und dann habe ich verhaue. So geht es dann Tage für Tage, bis ich die richtige Note erfahre.

Johanna: Dass ich Angst habe, wenn ich eine Arbeit zurückbekomme, und ich hoffe, dass sie diesmal nicht so schlecht ausfällt.

In den Augen einiger Jugendlicher zählt nicht die Qualität ihrer angefertigten Prüfungsarbeit, sondern der Eindruck, den die Lehrkräfte von dieser Arbeit haben. Einige Klagen der Jugendliche werfen pädagogisch bedenkenswerte Fragen auf: Warum müssen die Leistungskontrollen, Tests und Prüfungsarbeiten unangemeldet erfolgen? Es soll doch der Lernerfolg und nicht das Verhalten in Prüfsituationen festgestellt werden. Warum sind vorwiegend Tests, Arbeiten oder Lernkontrollen, deren Bewältigung auch von der Tagesform abhängig ist, Grundlage der Bewertungen? Können nicht andere Arbeitsprodukte, wie Lerntagebücher, Portfolios oder die Mitarbeit an einem Projekt, stärker zur Bewertung von Kenntnissen, Wissen oder Leistungsfähigkeit herangezogen werden?

Bedenkenswert sind auch jene Äußerungen der Jugendlichen, die sich darauf beziehen, dass Schüler/innen erst durch die Noten erfahren, ob sie die Arbeit „verhaue“ haben und sie bis zur Rückgabe der Arbeit zwischen Hoffen und Bangen schweben. Dass sie ohne Zeugnis gar nicht wüssten, ob sie „gut oder schlecht“ seien, hatten schon die Zweitklässler im Projekt NOVARA, der Vorläuferstudie von AIDA, gesagt: „Weil man das sonst nicht wissen kann, wie gut man ist und wie gut man nicht ist“. Offenbar fühlen sie sich im Unterricht selbst nicht richtig informiert. Diese Aussagen haben wir darauf

zurückgeführt, dass Kinder im jüngeren Grundschulalter Schwierigkeiten haben, ihre Leistungen angemessen einzuschätzen, und deshalb abhängig von äußerer Bestätigung und Rückmeldung sind (Valtin et al., 2002). Die Erwartung, im Laufe der Schulzeit würden die Schüler/innen lernen, ihre eigenen Leistungen selbstständig zu bewerten, hat sich zumindest nicht für alle Jugendlichen bestätigt. Pädagogisch wünschenswert wäre das Erlernen der Evaluation der eigenen Leistungen, unabhängig vom Lehrerurteil. Ein wichtiger Bestandteil der Selbstregulation des Lernens, einer für lebenslanges Lernen bedeutsamen Handlungskompetenz, ist die Fähigkeit, einschätzen zu können, ob die geleistete Arbeit den Anforderungen entspricht, und die eigenen Stärken und Schwächen beim Lernen zu kennen (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001).

Möglicherweise erlauben die Bildungsstandards, die nach Empfehlung der KMK in die Schulen eingeführt werden, dass für die Schüler/innen eine größere Transparenz in Bezug auf die Anforderungen und die Bewertungen hergestellt wird. Die immer wieder erhobene Forderung nach Stärkung der individuellen Förderung in der Schule kann nur realisiert werden, wenn auch alternative Leistungsrückmeldungen, beispielsweise in Form von Lernentwicklungsberichten, eingesetzt werden. Diese mindern nicht die Abhängigkeit vom subjektiven Lehrerurteil, können Schüler/innen aber deutlichere und motivationssteigernde Hinweise auf Lernfortschritte und eigene Stärken und Schwächen geben.

Effekte der Noten auf Selbstwert und Leistungsvertrauen

In der AIDA-Studie lässt sich die Frage beantworten, ob und welche negativen Effekte die Noten auf den Selbstwert und das Leistungsvertrauen, insbesondere das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit der Jugendlichen haben. Wir betrachten zunächst korrelative, im Anschluss daran kausale Zusammenhänge.

In Bezug auf den Selbstwert ergeben sich in der Gesamtstichprobe, also schulartenübergreifend, nur Korrelationen in geringer Höhe (in der 8. Klasse .11 und der 9. Klasse .15). Auch Fend (1997) berichtet eine geringfügige Zunahme der Korrelationen zwischen Selbstwert und Notensummen (Deutsch, Englisch, Mathematik) von Klasse 6 an bis Klasse 10.

In Bezug auf das Leistungsvertrauen sind die Korrelationen zu den Schulnotenskalen zwar mehrheitlich signifikant (Tab. 16.1), erreichen jedoch kaum eine substanzielle Größe. Besonders interessant ist der Zusammenhang der Noten mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit, gibt es doch dazu verschiedene Vergleichsstudien. In der AIDA-Stichprobe liegen diese Korrelation zwischen -.08 und -.15, sie sind bei den Jungen noch geringer (zwischen -.03 und -.13) als bei den Mädchen (-.14 bis -.25; vgl. Tab. 16.3 und 16.4). Auch diese Ergebnisse stimmen mit denen von Fend (1997) überein: In den Klassen 6 bis 10 korrelierte der Notendurchschnitt nur gering mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (um .20), wobei ebenfalls deutliche Geschlechtsunterschiede bestehen: Bei den Jungen hing das verallgemeinerte Selbstbild der Begabung weniger eng mit dem Notendurchschnitt zusammen als bei den Mädchen.

Zwar sind in der Gesamtstichprobe die Zusammenhänge von Noten und Selbstwert bzw. Leistungsvertrauen eher gering, doch zeigen sich bei den typologischen Analysen (Kap. 18) differenziertere Befunde. Ein Vergleich der beiden Extremgruppen der generell Leistungsstarken (Noten im 2-er-Bereich) mit den generell Leistungsschwachen (Noten im Bereich 4 und schlechter) und eine Regressionsanalyse verdeutlichen, dass die Zugehörigkeit zu einer dieser Gruppen nicht mit der Ich-Stärke zusammenhängt, was also die weiter unten dargestellte These der Entkopplung von Selbstwertgefühl und schulischer Leistungsbeurteilung bestärkt. Betrachtet man den Selbstwert, so zeigen die typologischen Analysen (Kap. 15), dass Jugendliche mit dem höchsten Selbstwert auch die besseren Noten aufweisen (im Mittel 3.12 in den sprachlichen und 3.03 in den mathematisch/naturwissenschaftlichen Fächern) im Vergleich mit den Jugendlichen, denen es an Selbstwert mangelt (3.34 und 3.37). Die Unterschiede von etwa einer Drittel Notenstufe sind zwar signifikant, letztlich jedoch nicht sehr groß.

Dass schlechte Noten nicht per se den Selbstwert schädigen, zeigt der Vergleich der erwartungswidrigen Gruppen von Jugendlichen, bei denen gute Noten mit niedrigem Selbstwert bzw. schlechte Noten mit hohem Selbstwert gekoppelt sind. Die Jugendlichen, die trotz guter Schulnoten einen niedrigen Selbstwert aufweisen, die also aus ihrer guten schulischen Bewertung kein Kapital schlagen können, sind in der Mehrzahl weiblich, stammen aus Ost-Berlin und besuchen ein Gymnasium, was vermutlich auch den höheren Bildungs- und Berufsstatus ihrer Eltern erklärt. Sie verfügen über geringere personelle Ressourcen, schätzen – da der Selbstwert sehr hoch korreliert mit diesen beiden Merkmalen – ihr Aussehen und ihre Anerkennung durch Mitschüler schlechter ein und verfügen über eine niedrigere psychische Stabilität, d.h. sie haben ungünstigere Werte in der schulbezogenen Hilflosigkeit, der Leistungsängstlichkeit und der Problemmeidung. Nicht nur die personellen, auch die sozialen Ressourcen sind bei diesen Jugendlichen unzureichend. Im Vergleich mit den schulleistungsschwachen, aber selbstsicheren Jugendlichen erleben sie den Zusammenhalt in der Klasse weniger positiv und außerhalb der Schule verfügen sie nicht nur über weniger befriedigende Freundschaftsbeziehungen, sondern fühlen sich in der Familie weniger geborgen und berichten hohe Leistungserwartungen der Eltern. Diese Ergebnisse für die Gruppe „gute Noten, schwacher Selbstwert“ stimmen mit Analysen von Fend (1997) überein: Es sind mehr Mädchen, mit geringer sozialer Anerkennung in der Schule, wenig Freunden und hoher Leistungsangst betroffen.

Wie schafft es nun die Gruppe von Jugendlichen, die trotz schlechter Noten einen hohen Selbstwert aufweisen, „invulnerabel“ zu sein? Sie verfügen einerseits über gute personelle Ressourcen (positives Selbstbild und große psychische Stabilität), und zusätzlich auch über gute soziale Ressourcen: Sie verspüren in stärkerem Umfang familiäre Geborgenheit/Hilfe, werden von den Eltern nicht unter Leistungsdruck gesetzt und schätzen ihre Freundschaftsbeziehungen positiver ein als die Jugendlichen der anderen Extremgruppe. In Fends Analysen hatte diese Gruppe weniger gute Beziehungen zu den Eltern als zu den Gleichaltrigen. Dies trifft für unsere Gruppe nicht zu. Die Folgerung

von Fend (1997), dass den Eltern weniger kompensatorische Bedeutung bei der Verarbeitung problematischer schulischer Leistungen zukommt als den Altersgleichen, lässt sich zumindest für diese Gruppe nicht bestätigen.

Werfen wir nun einen Blick auf die von uns durchgeführten Kausalanalysen, die die Ergebnislage noch stärker präzisieren. Die Kausalanalysen zu Schulnoten und Selbstwert (Kap. 14) belegen, dass – bezogen auf die gesamte Stichprobe – schulische Leistungsrückmeldungen in Form von Schulnoten den Selbstwert nur in geringem Maße beeinflussen. Der Selbstwert in Klasse 9 wird lediglich durch die Noten in den Sprachfächern in Klasse 8 beeinflusst. Schlechte Noten in diesen Fächern führen zu einem relativ niedrigen Selbstwert. Dieses Ergebnis entspricht auch einer Auswertung im Rahmen der BIJU-Studie. Trautwein et al. (2006) fanden einen – allerdings geringfügigen – *bottom-up*-Effekt: Gute Noten zu Beginn des Schuljahrs führten zu einem etwas höheren Selbstwertgefühl in der Mitte der 7. Klasse. Allerdings galt dies gleichermaßen für Mathematik- und Deutschnoten, während in der AIDA-Stichprobe, in der ein etwas längerer Zeitraum erfasst wurde, sich nur ein Effekt für die sprachlichen Noten, die auch das Fach Englisch umfassen, herausstellte. Offenbar messen die Jugendlichen in der AIDA-Studie – und dies gilt für beide Geschlechter – den sprachlichen Fächern eine größere Bedeutung für die Selbstakzeptanz zu als den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Dies entspricht auch Alltagsvorstellungen. Man kann durchaus öffentlich damit kokettieren, eine Niete in Mathe oder ein „Physikmuffel“ zu sein, ohne dass dies einen Gesichtsverlust zur Folge hat.

Abweichend von den Befunden der AIDA-Studie ergaben sich im „Münchener Längsschnitt zur Schülerpersönlichkeit“, der die 5., 6. und 8. Klasse umfasste, in den LISREL-Analysen keinerlei Zusammenhänge zwischen dem Selbstwertgefühl und der Summe der Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik (Pekrun, 1983). Möglicherweise werden durch die Zusammenfassung dieser Fächer differenzielle Effekte verdeckt.

Während mathematisch-naturwissenschaftliche Noten in der AIDA-Studie also keine Effekte auf den Selbstwert haben, beeinträchtigen sie jedoch das Leistungsvertrauen, und zwar in differenzierter Weise: Schlechte Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern in Klasse 8 bewirken bei weiblichen Jugendlichen ein niedrigeres Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (-.16) in Klasse 9, nicht jedoch bei männlichen Jugendlichen; diese lassen sich in der Überzeugung, klüger und leistungsfähiger als andere zu sein, nicht durch schlechte Noten in Mathematik/Naturwissenschaften beeinträchtigen. Bei beiden Geschlechtern führen schlechte mathematisch-naturwissenschaftliche Noten in Klasse 8 zu einer Verminderung der Erfolgszuversicht (bei Mädchen -.12, bei Jungen -.15) – wobei hinzuzufügen ist, dass die Erfolgszuversicht ohnehin wenig ausgeprägt ist und mehr als die Hälfte der Jugendlichen den Items dieser Skala nicht zustimmen (z.B. gern an etwas schwierigen Problemen zu arbeiten, vor eine etwas schwierige Aufgabe gestellt zu werden oder Gefallen an Problemen zu haben, von denen man nicht genau weiß, ob man sie schaffen kann).

Aus den berichteten Ergebnissen wird deutlich, dass allein gute Noten in der Schule bei den Heranwachsenden nicht zu hoher Selbstakzeptanz führen. Unterschiede und Effekte zeigen sich jedoch beim *Leistungsvertrauen*: Jugendliche mit guten Schulnoten in beiden Fächerbereichen (generell Leistungsstarke) haben ein deutlich höheres Leistungsvertrauen als die generell Leistungsschwachen und, was die Veränderungen betrifft, es zeigt sich bei ihnen ein Matthäus-Effekt: Schüler/innen mit guten Noten verbessern sich tendenziell im Laufe der Sekundarstufe und entwickeln dabei ein hohes Maß an Vertrauen in die eigenen Leistungen, wobei dies für Jungen in stärkerem Maße zutrifft, wie der Geschlechtereffekt zeigt (s. Tab. 18.5). Bei den generell leistungsschwachen Schüler/innen ist eine zunehmende Verschlechterung der Schulnoten festzustellen und eine Verringerung ihres Leistungsvertrauens.

Bislang wurde zur These der negativen Effekte der Noten auf die Persönlichkeitsentwicklung nur eine Richtung betrachtet: der Einfluss der Noten auf Selbstwert und Leistungsvertrauen. Die *Cross-Lagged-Panel*-Analysen erlauben auch Aussagen über den Einfluss von Selbstwert und Leistungsvertrauen auf die Noten sowie Aussagen über wechselseitige Wirkungen. Ebenso wie in der BIJU-Studie in Klasse 7 (Trautwein et al., 2006) oder im Münchner Längsschnitt von Pekrun (1983) können wir keinen Einfluss des Selbstwerts auf die Noten feststellen, wohl aber zeigen sich Einflüsse beim Leistungsvertrauen, und zwar mit differenziellen *top down* Effekten. Bei beiden Geschlechtern führt eine hohe Wertschätzung schulischer Leistungen zu besseren Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Bei männlichen Jugendlichen zeigen sich in Bezug auf die sprachlichen Noten keinerlei Effekte, bei den weiblichen Jugendlichen hingegen ein Effekt des Selbstkonzepts der Leistungsfähigkeit: Mädchen mit hohem Selbstbild der Leistungsfähigkeit in Klasse 8 erreichen bessere Noten in den sprachlichen Fächern in Klasse 9, Mädchen mit hoher Erfolgszuversicht erhalten bessere Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Dies entspricht einem Ergebnis von Helmke (1992a). Seine Studie bezieht sich zwar auf das leistungsbezogene Selbstvertrauen in Mathematik und nicht auf das generalisierte Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit, sie ist aber deshalb erwähnenswert, weil die Schulleistung gleichzeitig über Noten und über Testleistungen erfasst wurde. Es stellte sich heraus, dass mathematisches Selbstvertrauen stärker die Mathematik-Noten als die Testleistung beeinflusst. Dies unterstreicht die schon geäußerte Kritik an der Validität der Noten. Bekanntermaßen gehen in die Noten, also die Urteile der Lehrkräfte, nicht nur die Würdigung der – meist am Klassendurchschnitt orientierten – Fachleistungen ein, sondern auch der allgemeine Eindruck, den ein Schüler vermittelt. Schüler/innen, die von ihren Fähigkeiten überzeugt sind und dies auch in ihrem Verhalten erkennen lassen, erfahren eine günstigere Beurteilung durch die Lehrkräfte als solche mit weniger Selbstvertrauen. In der AIDA-Studie wirkt sich das Leistungsvertrauen bei den Mädchen stärker auf die Schulnoten aus als bei Jungen, möglicherweise, weil sie insgesamt einen niedrigeren Selbstwert und ein geringes Leistungsvertrauen aufweisen. Bei ihnen bestehen auch wechselseitige Beziehungen zwischen Noten und Leistungsvertrauen: Bei den weiblichen Jugendlichen führen gute

Noten in Mathematik/Naturwissenschaften in Klasse 8 zu einer höheren Erfolgszuversicht in Klasse 9 und umgekehrt.

Über die Abwehr von selbstwertbedrohenden Leistungsbeurteilungen: die Immunisierung
Tagtäglich sind Schüler/innen durch nonverbale und verbale Rückmeldungen der Lehrkräfte und durch Noten in schriftlichen Arbeiten Situationen ausgesetzt, in denen sie mit negativen Informationen über sich und ihren Leistungsstand umgehen müssen, die ihr Grundbedürfnis nach Geltung und Wertschätzung gefährden. Aus der Forschung sind zahlreiche Schutzmaßnahmen bekannt, die im Falle von Misserfolgen und potentiell selbstwertbedrohenden Informationen ergriffen werden. So kann die Wichtigkeit schulischer Leistungen abgewertet werden; wie es männliche Jugendliche mit schlechten Noten in den sprachlichen Fächern tun. Anerkennung und Zuwendung können in außerschulischen Bereichen gesucht werden; wie es vermutlich bei der Gruppe der Jugendlichen mit schlechten Noten und hohem Selbstwert der Fall ist. Misserfolge können selbstwertdienlich erklärt werden, indem sie auf äußere Faktoren wie zu schwierigen Unterricht oder übel wollende Lehrer (s. dazu Beispiele im Kasten 23.4) zurückgeführt werden. Derartige Schutzmaßnahmen führen dann zu einer „Immunisierung“. Tatsächlich sprechen die insgesamt geringen Zusammenhänge der Noten mit dem Selbstwert und dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit am Ende der Sekundarstufe dafür, dass Schüler/innen sich ich-schonend verhalten. Fend hat dies schon in seinem Konstanzer Längsschnitt beobachtet und kommentiert: „Diese schwachen Beziehungen zwischen den schulischen Bewertungen der Leistungen der Jugendlichen und deren positivem Verhältnis zu sich selbst sind doch sehr erstaunlich“ (Fend, 1997, S. 259). Er beobachtete eine allmähliche Entkoppelung von Durchschnittsnoten und allgemeinem Selbstwertgefühl vor allem im Gymnasium und schrieb: „Damit wehrt besonders die intelligenteste Schülergruppe eine Schädigung des Selbstwertgefühls durch potentiell kränkende Leistungsbeurteilungen erfolgreich ab“ (Fend, 1997, S. 260). In der AIDA-Studie ist dies schulformübergreifend zu beobachten, d.h. bei Jugendlichen aller Schularten der Sekundarstufe. Wenn es sich tatsächlich um einen stetigen Prozess der Entkoppelung handelt, müssten die Korrelationen in der Grundschule höher sein und sich in der Sekundarstufe von Klasse 7 bis 9 verringern. Tatsächlich lässt sich dies in unserer Gesamtstichprobe belegen: In Klasse 6, am Ende der Grundschulzeit (Wagner & Valtin, 2004a) waren die Zusammenhänge enger als in der Sekundarstufe: Die Korrelationen für die Noten in Mathematik lauten (Werte für Deutsch in Klammern): mit dem Selbstwert $r = -.38^{**}$ ($-.40^{**}$) und mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit $r = -.25^{**}$ ($-.20^{*}$). Bis Klasse 9 ist eine leichte Verringerung festzustellen. In Klasse 9 lauten die messfehlerbereinigten Interkorrelationen für den Selbstwert $r = .15^{***}$ ($.15^{***}$) und für das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit, $r = -.15^{***}$ ($-.08^{*}$).

In der Grundschule ist also noch ein deutlicher Einfluss der schulischen Rückmeldesysteme auf die Persönlichkeitsentwicklung in der Gesamtstichprobe zu beobachten. Mit zunehmendem Alter gelingt es den Jugendlichen dann besser, ihr Selbstwertgefühl vor

schulischen Misserfolgen zu schützen. Da Fend (1997) und vor allem Horstkemper (1987) in ihren schon länger zurückliegenden Studien höhere Zusammenhänge zwischen Noten und Selbstwert feststellten als wir, ergibt sich die Frage, ob sich tatsächlich die Jugend heute stärker als 20 Jahre zuvor gegen eine schulische „Leistungsverurteilung“ wehrt, die von vielen ohnehin als willkürlich empfunden wird (s. Kasten 23.4). Wie auch immer, diese Immunisierung enthält auch die edle und tröstliche Erkenntnis, dass „Noten nicht als Indikator für den Wert eines Menschen anzusehen sind“ (Fend, 1997, S. 262).

These 7: Noten in sprachlichen und mathematisch/naturwissenschaftlichen Fächern haben differenzielle Auswirkungen auf Ich-Stärke und Leistungsvertrauen und auf männliche und weibliche Jugendliche

Die bisher berichteten Ergebnisse zum Zusammenhang von leistungsnaher Persönlichkeit und Schulnoten lassen sich gut in die Forschungslandschaft einordnen. Durch die getrennte Erfassung von zwei Schulnotenbereichen kann die AIDA-Studie jedoch auch neue Erkenntnisse liefern. Diese betreffen zwei Aspekte:

Erstens: Noten in sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern haben gleichermaßen bei weiblichen und männlichen Jugendlichen eine unterschiedliche Wertigkeit für das Selbstwertgefühl und das Leistungsvertrauen. Das Selbstwertgefühl wird von schlechten Noten in den sprachlichen Fächern beeinträchtigt, nicht jedoch von schlechten mathematisch-naturwissenschaftlichen Noten. Die bisherigen Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass die Noten – vermittelt über fachspezifische Selbstkonzepte – den Selbstwert beeinflussen, d.h. die Korrelation zwischen Selbstwert und Selbstkonzept Deutsch müsste höher sein als die zum Selbstkonzept Mathematik. Tatsächlich ist das in der BIJU-Studie (Trautwein, 2003, S. 104) der Fall, allerdings nur in der 7. Klasse, nicht jedoch in der 10. Klasse, in der eine andere Kohorte erfasst wurde. Da im AIDA-Projekt auch fachspezifische Selbstkonzepte erhoben wurden, kann diese These in einer späteren Analyse geprüft werden. Das Leistungsvertrauen, speziell die Erfolgszuversicht, wird hingegen nicht durch schlechte Noten in den sprachlichen Fächern beeinträchtigt, wohl aber durch schlechte Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern.

Zweitens: Die Noten werden von Jungen und Mädchen unterschiedlich für das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit verarbeitet: Während sich männliche Jugendliche durch schlechte Noten in den männlich konnotierten Fächern nicht in ihrem Selbstbild der Leistungsfähigkeit berühren lassen, werden bei weiblichen Jugendlichen offensichtlich Zweifel an ihren allgemeinen Fähigkeiten geweckt. Auf diese unterschiedlichen Reaktionen verweist auch Berg-Peer (1982, S. 40): „Dies wird verständlich, wenn man bedenkt, dass sich Mädchen hier auf einem Gebiet zu behaupten haben, für das ihnen traditionell jede Eignung abgesprochen wird.“ Als eine weitere Erklärung dafür bieten sich unterschiedliche Kausalattributionen an. Männliche Jugendliche erklären schulische Misserfolge häufiger durch mangelnde Anstrengung oder schlechten Unterricht und schützen so ihr Fähigkeitsselbstkonzept. Weibliche Jugendliche führen das Versagen in Mathematik und Naturwissenschaften wahrscheinlich häufiger auf die eigene mangelnde Fähigkeit

zurück, wie dies von Möller und Jerusalem (1997) postuliert wird, was nachfolgend zu niedrigeren Einschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit führt. Empirische Belege finden sich in der IGLU-Studie für Viertklässler. Die Jungen verweisen häufiger auf externale Faktoren zur Erklärung schlechter Schulleistungen: dass die Lehrerin oder der Lehrer den Stoff nicht genug erklärt habe, dass der Unterricht zu schwierig sei und dass sie zu Hause nicht genug gelernt hätten. Mädchen stimmen häufiger der Aussage zu: „Für Mathematik habe ich einfach keine Begabung“ (Valtin et al., 2005). In der AIDA-Studie wurden auch Kausalattributionen für schulischen Misserfolg erfasst. Geschlechtsspezifische längsschnittliche Kausalanalysen der Beziehungen zwischen Schulnoten, Misserfolgsattributionen und Selbstkonzept der eigenen Leistungsfähigkeit stehen jedoch noch aus (vgl. König, im Druck).

Bemerkenswert erscheint, dass bei weiblichen und männlichen Jugendlichen gleichermaßen schlechte Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen, aber nicht in den sprachlichen Fächern, die Erfolgszuversicht mindern. Möglicherweise existiert hier im Bewusstsein der Jugendlichen eine Gewichtung der Fächer zugunsten der männlich konnotierten, „harten“ mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer („Denkfächer“), die für ihre Erfolgszuversicht bedeutsamer sind als die „weiblichen“ sprachlichen Fächer („Lernfächer“).

Auch auf die Frage: „Was ist das Schlimmste an Schule?“ gibt es Antworten von Jugendlichen, die die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer negativ beurteilen. Eine Auswahl von Schülerantworten, die dies illustrieren, haben wir in Kasten 23.7 aufgeführt.

Kasten 23.7. Was ist das Schlimmste an Schule? Bestimmte Fächer

Danielle: Physik und Mathe sind für mich am schlimmsten, da es nicht meine Stärke ist. Sonst ist aber eigentlich die Schule ganz o.k.

Bianca: Wenn man immer regelmäßig Vokabeln lernt, dann braucht man in den Sprachen erst mal keine Angst zu haben. Aber wenn man in Mathe oder Chemie nicht so viel verstanden hat, dann ist das das Schlimmste. Weil man ja in den Fächern wie Mathe o. Chemie nicht so lernen kann wie Vokabeln, die man vor sich hat und praktisch nur „auswendig“ lernen muss.

Georg: Der Unterricht, in dem man denken muss, z.B. Chemie, Physik, Geschichte, Mathe (na gut, außer BK alles)

Auf eine andersartige Wertigkeit der Fächer lassen auch die unterschiedlichen Auswirkungen der Noten in Klasse 8 auf die Wertschätzung der schulischen Leistung in Klasse 9 schließen. Schlechte Noten in Mathematik/Naturwissenschaften führen bei männlichen Jugendlichen zu einer höheren Wertschätzung von Leistung, schlechte Noten in den sprachlichen Fächern hingegen zu einer niedrigeren Wertschätzung von Leistung. Bei weiblichen Jugendlichen ergibt sich ein ähnliches Muster, allerdings sind die Werte nicht signifikant. Männliche Jugendliche gehen insgesamt selbstwertdienlicher mit schlechten

Noten um. Sie lassen ihr Selbstbild allgemeiner Fähigkeiten nicht durch schlechte Noten beeinträchtigen, sondern deuten die Wertigkeit schulischen Erfolgs um: Bei schlechten Noten in den „männlichen“ Fächern vergrößern sie – im Sinne der Mangelhypothese – die Wertschätzung schulischer Leistungen, bei schlechten Noten in den „weiblichen“ Fächern vermindern sie – möglicherweise als Abwehrreaktion – diese Wertschätzung.

These 8: Schulformen bieten differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

Im Teil I haben wir darüber berichtet, dass mit Befunden aus PISA und BIJU die Schulformen als *differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus* diskutiert werden (s. Abschn. 2.1). Bereits das Modell von Pekrun und Helmke (1991) zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen geht davon aus, dass Merkmale des Schulsystems schulische Umwelten und deren Interpretation durch die Schüler/innen beeinflussen. Gleichzeitig stehen aber auch Hintergrundvariablen der Schüler/innen, wie ihr familiärer Hintergrund, sowie personeninterne Bedingungen in Wechselwirkung mit schulischen Umwelten. Im Folgenden wollen wir die Frage nach Institutions- und Kompositionseffekten auch auf die hier erzielten Befunde beziehen.

Der in die AIDA-Studie einbezogene Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) variiert über die Schulformen in erwarteter Richtung. Der mittlere BBS ist am Gymnasium am höchsten und an der Hauptschule am niedrigsten. Im Mittelfeld liegen die Real- und die Gesamtschule. Damit folgen die schulformspezifischen Verteilungen jenen aus der bisherigen Forschung bekannten und diskutierten Mustern (z.B. Ehmke, Hohensee, Heidemeier & Prenzel, 2004; Ehmke & Baumert, 2007): Während Real- und Gesamtschulen ähnliche Anteile an Schüler/innen mit unterschiedlichem ökonomischen, sozialen und kulturellen Status aufweisen, sind in den Hauptschulen und Gymnasien bestimmte Schülergruppen über- bzw. unterrepräsentiert. Derartige Unterschiede, die auf die in Kovariation mit Merkmalen der sozialen Herkunft erfolgte Gruppierung von Schüler/innen in unterschiedliche Schulformen des gegliederten Systems zurückgeführt werden können, tragen zur Entstehung der schulformspezifischen Lern- und Entwicklungsmilieus bei (vgl. Weiß & Steinert, 2001).

Schulform und unterschiedliche soziale Stützsysteme

Die Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen weisen ferner verschiedene Profile schulischer und außerschulischer Stützstrukturen auf. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten berichten etwas weniger elterlichen Leistungsdruck als die Schüler/innen der anderen Schulformen. Wir werten dies als Hinweis, dass im Zuge der insgesamt stark gestiegenen elterlichen Bildungsaspirationen (s. im Überblick Ostrop, 2005) Jugendliche am Gymnasium bereits durch ihren besuchten Bildungsgang die Leistungserwartungen ihrer Eltern besser erfüllen können, als es Schüler/innen möglich ist, die eine andere Schulform und damit einen – zumindest aus der Sicht von Eltern mit Bildungsziel „Abitur“ für ihr Kind – minderwertigeren Bildungsgang besuchen.

Im Kontrast dazu zeichnen die Hauptschüler/innen ein deutlich positiveres Bild ihrer Lehrkräfte, das sich vor allem in Klasse 9 von den Schüler/inne/n aller anderen Schulformen abhebt. In diesem Punkt können wir die Ergebnisse anderer Studien bestätigen, welche von vergleichsweise guten Lehrer-Schüler-Beziehungen im Erleben der Hauptschüler/innen berichten (vgl. Projektgruppe Belastung, 1998; Tillmann & Meyer, 2001; Klieme & Rakoczy, 2003; Senkbeil et al., 2004). Es ist denkbar, dass dieser strukturelle Unterschied mit einem in der Hauptschule häufiger als etwa im Gymnasium praktizierten moderaten Klassenlehrerprinzip in Verbindung steht, eine Form der Unterrichtsorganisation, „die zugunsten der Stabilität persönlicher Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern einen erhöhten Anteil fachfremden Unterrichts in Kauf“ nimmt (Baumert, Roeder & Watermann, 2003, S. 489). Möglich ist aber auch, dass mit den Schulformen Unterschiede im professionellen Verständnis der Lehrkräfte verbunden sind, die hier ihren Niederschlag finden.

Die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen im Kontext Schule scheinen hingegen wiederum bei den Gymnasiast/inn/en am günstigsten ausgeprägt zu sein: Diese nehmen zu allen drei Erhebungszeitpunkten in geringstem Maße Konkurrenz in der Klasse wahr. Auch mit diesem Ergebnis wird ein häufig genannter Befund repliziert (vgl. Kahl et al., 1977; Lange et al., 1983; Tillmann et al., 1999). Über diese Replikation hinaus ist es in der AIDA-Studie aufgrund des längsschnittlichen Untersuchungsdesigns möglich, auch Aussagen zur Entwicklung des Klassenklimas treffen zu können. Diese vollzieht sich, wie die Ergebnisse zeigen können, relativ gleichförmig für die Schulformen, wobei die Unterschiede (z.B. in der erlebten Konkurrenz) über drei Messzeitpunkte durchgehend erhalten bleiben. Für die Hauptschüler/innen konnte dabei eine leicht bessere Entwicklung des wahrgenommenen Zusammenhalts abgebildet werden.¹⁴

Schulform und leistungsnahe Persönlichkeitsmerkmale

Schulformunterschiede in den beiden Bereichen leistungsnaher Persönlichkeit (Ich-Stärke und Leistungsvertrauen) zeigen sich hingegen kaum. Lediglich für das Leistungsvertrauen kann angenommen werden, dass die Schulart als Einflussgröße im Verlauf der Sekundarstufe I geringfügig an Bedeutung gewinnt. Die sehr geringe Varianz zwischen Schulformen könnte ein Hinweis auf die Genese der leistungsnahen Persönlichkeit von Heranwachsenden sein: Insbesondere Selbstkonzepte entwickeln sich über Prozesse sozialer Vergleiche (Festinger, 1954), wobei die Mitschüler/innen der eigenen Klasse, d.h. der unmittelbare Lernkontext in der Schule, die wichtigste Bezugsgruppe darstellen, an der sich Jugendliche orientieren, um über verschiedene Formen von Leistungsvergleichen (vgl. Köller, 2004) ein Bild über die eigene schul- und fachspezifische Leistungsfähigkeit aufzubauen. Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die Schulform als Einflussgröße an Bedeutung verliert, je länger der Übergang in die weiterführende Schule zurück liegt (z.B. Jerusalem & Schwarzer, 1991; Köller,

2004). Da der erste Erhebungszeitpunkt des AIDA-Projekts in der 7. Klasse erst am Ende des Schuljahres stattfand, können möglicherweise solche Entwicklungsprozesse selbstbezogener Kognitionen bereits ihren Niederschlag gefunden und zur Verringerung der Schulformvarianz beigetragen haben.

Schulform und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

In Bezug auf die Erträge des Schulbesuchs können Gymnasiast/inn/en als die vergleichsweise erfolgreichste Schülergruppe identifiziert werden. Besonders deutlich wird dies bei der Verteilung der gebildeten Profilgruppen anhand ihrer Erträge in Klasse 9, bei der die unterschiedlichen Indikatoren zur Beschreibung der Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben zusammengefasst werden (s. Kap. 22): Mehr als 40 Prozent der Gymnasiast/inn/en kann demnach eine „gelingende“ Problembewältigung attestiert werden, während an den anderen Schulformen die Gruppe von Heranwachsenden dieses Profils deutlich kleiner ist (Realschule: 32.5%, Hauptschule: 21.9%, Gesamtschule: 25.8%).¹⁵ Im Einzelnen lässt sich Folgendes beschreiben:

Heranwachsende am Gymnasium weisen bessere Schulnoten auf als Jugendliche der anderen Schulformen. Es bleibt zu fragen, ob die besseren Schulnoten tatsächliche Leistungsunterschiede abbilden, wie sie aus großen Studien des Bildungsmonitorings (z.B. PISA) bekannt sind. Dies ist plausibel. Auch könnte man vermuten, dass die „strengeren“ Noten an den anderen Schulformen daraus resultieren, dass dort häufiger von der Disziplinierungsfunktion von Schulnoten Gebrauch gemacht wird – werden doch am Gymnasium seltener Unterrichtsstörungen berichtet als an den anderen Schulformen (Senkbeil et al., 2004). Da im AIDA-Projekt allerdings keine standardisierten Leistungstests eingesetzt wurden, können wir solche Fragen mit unseren Daten letztlich nicht beantworten.

In Hinblick auf die Schulfreude sind es wiederum die Gymnasiast/inn/en, welche im Schulformvergleich die günstigsten Werte aufweisen – die niedrigste Schulfreude berichten die Gesamtschüler/innen (s. Tab. 10.9). Der Schulformunterschied in der Schulfreude ist statistisch signifikant und besitzt zumindest in Klasse 8 eine geringe praktische Bedeutsamkeit. Dieses Ergebnis entspricht vor allem jüngeren Studien zur Schulfreude (Projektgruppe Belastung, 1998; Stecher, 2000; Lehmann & Neumann, 2002; Bilz et al., 2003), die darauf verweisen, dass Gymnasiast/inn/en die vergleichsweise größte Schulfreude berichten (vgl. Abschn. 4.4). Möglicherweise wirkt sich an Gesamtschulen der Wechsel von Organisationsformen von Lerngruppen – Stammklasse und Kurseinteilungen – ungünstig auf die generelle Schulfreude aus, da

¹⁴ Fraglich ist allerdings dabei, ob die Stichprobe der Hauptschüler/innen eine besonders erlesene Gruppe dieser Schulform ist und daher eine entsprechende Mittelwertveränderung an dieser Stelle ausbleibt.

¹⁵ Hier gilt darüber hinaus zu berücksichtigen, dass Schulerfolg in der Sekundarstufe I auch an den Besuch eines Bildungsgangs gekoppelt ist. Auch dies spricht dafür, dass Jugendliche an Gymnasien erfolgreicher als Heranwachsende an den anderen Schulformen sind, zumal die Gesamtschule hinsichtlich ihres Leistungsniveaus eher eine Position in der Nähe der Hauptschule einnimmt (vgl. Abschn. 2.1).

sich die Schüler/innen mehrmals täglich mit neuen sozialen Gruppen konfrontiert sehen, wobei es jedoch – verglichen mit dem normalen Klassenverband in den anderen Schulformen – kaum möglich ist, eine stabile Beziehung zu den jeweiligen Gruppen aufzubauen. Mit unseren Daten können wir allerdings hierzu keine Aussage treffen. Ferner zeigen sich Unterschiede in der Geschlechtsrollenorientierung in der achten und in der neunten Klasse nach Schulform (Gymnasiast/inn/en stimmen der traditionellen Orientierung weniger und der egalitären stärker zu als Schüler/innen der anderen Schulformen).

Über diese Schulformunterschiede sowie schulformspezifischen Entwicklungsverläufe hinaus, denen zufolge Gymnasiast/inn/en ein relativer Erfolg bescheinigt werden kann, differenzieren weitere Befunde das Bild. Wie die Ergebnisse unserer Analysen zur Passung von Bildungsherkunft und Bildungsgang (statuserhaltende Schulkarrieren vs. statusverändernde Schulkarrieren wie „Aufsteiger“ und „Absteiger“; s. Kap. 11) verdeutlichen, öffnet das Gymnasium vor allem für Heranwachsende mit statuserhaltender Schulkarriere, d.h. aus Familien mit hohem und Bildungs- und Berufsstatus (BBS), die Tür für eine erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben. Gymnasiast/inn/en aus bildungsfernem Milieu („Aufsteiger“) gehen hier einen steinigere Weg. Im Mittel erhalten sie kontinuierlich über die Sekundarstufe I hinweg schlechtere Schulnoten und weisen durchgehend, worauf ihre hohe Wertschätzung schulischer Leistungen hindeutet, ein größeres Bedürfnis nach guter Schulleistung auf. Im Vergleich zu ihren Mitschüler/innen mit hohem BBS finden sie sich am Ende von Klasse 9 seltener in der Profilgruppe mit gelingender Bewältigung, dafür aber häufiger in der Gruppe der Jugendlichen mit risikohaftiger Bewältigung wieder. Positiv ist allerdings zu bewerten, dass sich ihre Ich-Stärke, nach einem anfänglich relativ niedrigen Wert im Verlauf der Sekundarstufe I, an jenen Wert annähert, den ihre Mitschüler/innen mit hohem BBS aufweisen.

Auch wenn diese deskriptiven Befunde einer (hier nicht geleisteten) Ergänzung durch kausalanalytische Modellierungen bedürfen, nehmen wir an, dass das gegliederte System insbesondere also jene Heranwachsenden belohnt, die eine statuserhaltende Schulkarriere einschlagen (wobei dies insbesondere für solche mit hohem BBS gilt, in Teilen aber auch für solche mit niedrigem BBS). Im Sinne eines Matthäus-Effektes („wer hat, dem wird gegeben“) dürfte das Gymnasium vor allem die Jugendlichen belohnen, die aus einem ausgesprochen bildungsnahen und finanziell sowie sozial gut gestellten Elternhaus kommen. Unsere These, dass hierbei das gegliederte System eine bedeutsame Rolle spielt, sehen wir ebenfalls gestützt, wenn wir jene Jugendlichen betrachten, die zwar über einen hohen elterlichen Bildungs- und Berufsstatus verfügen (somit also gute Voraussetzungen für den Gymnasialbesuch mitbringen), jedoch keinen Zugang zum Gymnasium erhalten haben. Die „Absteiger“, also Haupt- und Realschüler/innen mit hohem elterlichen Bildungs- und Berufsstatus, verspüren den höchsten elterlichen Leistungsdruck, vermutlich weil bei ihnen eine erhebliche Diskrepanz zwischen Bildungsherkunft und Bildungsgang besteht und ihnen und ihren Eltern die Möglichkeit

eines sozialen Abstiegs im Leben bedrohlich entgegensteht. Diese Jugendlichen weisen eine besondere Tendenz auf, ein risikohaftes Bewältigungsmuster zu entwickeln, das vermutlich mit einer außerschulischen Orientierung einhergeht. Möglicherweise spiegelt dies ihre Reaktion auf die Diskrepanz, trotz günstiger Voraussetzungen zu Hause erfolglos in der Schule zu sein.

Für die Haupt-/Realschule bleibt festzuhalten, dass sie im Vergleich mit dem Gymnasium am Ende von Klasse 9 von weniger Heranwachsenden mit gelingender, dafür von mehr Jugendlichen mit diffuser Bewältigung besucht wird. Es ist plausibel anzunehmen, dass auch diese Unterschiede das Ergebnis differenzieller Lern- und Entwicklungschancen widerspiegeln, die auf institutionelle und kompositionelle Effekte zurückgeführt werden können. Eine empirische Prüfung sollte Gegenstand zukünftiger Studien sein. Jedenfalls rütteln diese Ergebnisse an der unserem dreigliedrigem Schulsystem zugrunde liegende Überzeugung, dass für bestimmte Schülergruppen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus die Haupt- und Realschule die optimale Schulform bieten. Diese Ergebnisse stehen vielmehr in Einklang mit der in den 1970er Jahren geäußerten Kritik an der Schule als Mittelschichtinstitution, die einen besonderen Habitus verlangt und honoriert (Bourdieu & Passeron, 1971). Entsprechend bemerkte Hans-Günter Rolff, dass die Wertvorstellungen und Verhaltenserwartungen in der Schule den Sozialcharakter von Schüler/innen aus der Mittelschicht begünstigen (Rolff, 1973).

Darüber hinaus konstituiert das gegliederte Schulsystem auch differenzielle Milieus für die Entwicklung der beruflichen Orientierung. Die unterschiedlichen Schulformen eröffnen rein formal unterschiedliche berufsbiographische Entwicklungsverläufe. Die Höhe des erreichten Schulabschlusses bestimmt über den Zugang zu Ausbildung und Studium. Bereits in Klasse 7 spiegelt sich im Prestige der gewünschten Berufe die durch den Schulabschluss vorgegebene objektive Begrenzung beruflicher Möglichkeiten deutlich wider. Jugendliche an Haupt-/Realschulen sind wesentlich früher gefordert, sich für einen Beruf zu entscheiden als die Jugendlichen an Gymnasien. Auch wenn der Anteil an Jugendlichen mit Berufswünschen in Klasse 9 bei der Gruppe an Haupt-/Realschulen größer ist als bei den Jugendlichen am Gymnasium, gibt doch ein knappes Drittel der Hauptschüler/innen sowie 42 Prozent der Realschüler/innen zu diesem Zeitpunkt keinen Berufswunsch an. Dies korrespondiert mit den Befunden der diffusen Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben bei dieser Schülergruppe und unterstreicht die Notwendigkeit, das Thema Berufsorientierung viel stärker als bisher in den Lehr- und Bildungsplänen zu verankern (KMK, 2010). Gymnasiasten haben in Klasse 9 noch genügend Zeit, sich mit ihrer beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen.

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass viele Unterschiede in den hier einbezogenen Variablen beobachtet werden konnten, die auf die Schulform zurückgeführt werden können. Allerdings sind diese Schulformunterschiede oft nur klein und somit von geringer praktischer Bedeutsamkeit. Es ergeben sich jedoch deutliche Muster, wie etwa Unterschiede im elterlichen Bildungs- und Berufsstatus (diese sind von mittlerer praktischer Bedeutsamkeit), die bisher berichtete Schulformunterschiede

replizieren und größtenteils auf Selektionsmechanismen des gegliederten Systems zurückführbar sein dürften. Das Gymnasium ist dabei jene Schulform, welche insgesamt das größte Potenzial für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen bietet. Dies korrespondiert mit der positiven Bewertung, die diese Schulform in der Öffentlichkeit, aber auch von Erziehungswissenschaftlern erhält (Baumert et al., 2003, S. 487), nämlich als eine „Schule, die mittlerweile das attraktivste Programm einer intellektuell anspruchsvollen Grundbildung für einen breiten Teil der Sekundarschüler anbietet.“ Speziell in Berlin konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass nicht empfohlene Gymnasialschüler/innen zu mehr als drei Viertel die Probezeit auf dem Gymnasium bestehen, was einerseits „die abweichende Entscheidung der Eltern in der Mehrzahl der Fälle bestätigt“ (Cortina & Trommer, 2003, S. 365); andererseits stellt dies das Gymnasium als erfolgreiche Schulform in ein gutes Licht, was durch den im Rahmen der AIDA-Studie vorgenommenen Vergleich der Entwicklung von Schüler/innen mit Realschulempfehlung und Abiturziel an Gymnasien und Realschulen bekräftigt wird (Ostrop, 2005).

Wie wir anhand unserer Ergebnisse sehen konnten, ist die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben von Gymnasiast/innen allerdings in Verbindung mit wenigstens einem Problempunkt zu sehen: Begünstigt sind Heranwachsende aus besonders bildungsnahen Elternhäusern, vielleicht auch, weil sie am ehesten dem traditionellen Bild eines Gymnasiasten bzw. einer Gymnasiastin entsprechen. Heranwachsende aus bildungsfernen Elternhäusern erfahren dagegen möglicherweise nicht die Förderung, die ihnen aus pädagogischer Sicht zukommen sollte. Auf eine systemische Betrachtungsweise, dass der Erfolg des Gymnasiums – als die Schulform mit der stärksten Selektion – selbstverständlich auch von den relativen Misserfolgen der anderen Schulformen abhängt (z.B. Stichwort „*creaming*“ in Bezug auf Gesamtschulen; vgl. z.B. Köller, 2003), soll an dieser Stelle, wenn auch nicht weiter eingegangen, so doch zumindest verwiesen werden.

23.3 Jenseits von Schule: Adaptation in Abhängigkeit außerschulischer Stützung

These 9: Die Eltern sollten Geborgenheit geben, aber auch hohe Leistungsanforderungen stellen

In der familienpsychologischen Forschung ist seit langem belegt, dass ein warmes, unterstützendes Familienklima grundlegende Voraussetzung für die gesunde psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden sowie die Förderung der Kompetenzentwicklung ist (Fend & Stöckli, 1997; Pekrun, 2001; Schneewind, 1999; 2002). Die Antworten der Jugendlichen zur Skala „Familiäre Geborgenheit/Hilfe“ zeigen überwiegend positive Einschätzungen. In Klasse 8 stimmten jeweils über 80 Prozent den Aussagen zu, dass sie sich in ihrer Familie geborgen fühlen, von den Eltern Rat und Hilfe erhalten und von

ihnen Wärme und Herzlichkeit erfahren. In Klasse 9 sind die Zustimmungshäufigkeiten nur etwas geringer als in Klasse 8. Diese Daten verweisen also auf eine starke emotionale Zuwendung der Eltern zu den Jugendlichen und liefern auch keinen Beleg dafür, dass im Jugendalter die Beziehungen zu den Eltern distanzierter oder konflikthafter werden. Bestärkt wird dies durch die Daten der Shell Jugendstudie 2002, in der 12- bis 25-Jährige befragt wurden. Neun von zehn Jugendlichen gaben an, ein gutes Verhältnis zu den Eltern zu haben, das sich mit dem Alter der Heranwachsenden noch verbessert (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2002, S. 57). In der Einschätzung der familiären Geborgenheit/Hilfe gibt es weder in der AIDA- noch in der Shell-Studie Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, sozialer Herkunft oder unterschiedlicher Schulformen. Die Shell Studien verweisen auf eine zunehmende Zufriedenheit mit den Eltern als Erziehungspersonen. Während 1984 nur etwa die Hälfte der (in Westdeutschland) befragten Jugendlichen angab, ihre Kinder so erziehen zu wollen, wie sie selbst erzogen wurden, waren es 1999 sogar 72 Prozent (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2000, S. 59).

Im Durchschnitt berichten die Jugendlichen, dass von elterlicher Seite hohe Leistungserwartungen an sie gestellt werden. Fast 85 Prozent der AIDA-Jugendlichen bejahen die Aussage: „Meine Eltern möchten, dass ich sehr (!) gute Noten nach Hause bringe“. Diese Erwartungen entsprechen dem hohen Aspirationsniveau der Eltern in Bezug auf den Schulabschluss ihrer Kinder, auf das bereits hingewiesen wurde. Da Eltern, wie beispielsweise Fend (1997) herausstellt, Mitkonstrukteure sind bei der Bedeutung, die Jugendliche dem Schulerfolg beimessen, ist ihre Reaktion auf schulische Misserfolge, wie schlechte Noten oder misslungene Klassenarbeiten, wichtig. Sie können einerseits Tröstende und Stütze sein bei der Aufarbeitung von schulischen Misserfolgserlebnissen, und versuchen, ihre Kinder vor seelischem Schaden zu bewahren; andererseits aber können sie auch mit Missbilligung und Strafen reagieren. Für mindestens ein Viertel der Eltern trifft offenbar die letztgenannte Verhaltensweisen zu, denn etwa jeder vierte Jugendliche bejaht die Aussage: „Auch wenn ich mich sehr anstrengte, ganz zufrieden sind meine Eltern selten mit mir“, und mehr als jeder Dritte traut sich nicht, mit schlechten Noten nachhause zu kommen (38% in der 8. Klasse und in der 9. Klasse immerhin noch 33%). Die Äußerungen einiger Jugendlicher (vgl. Kasten 23.8) verweisen auch auf elterliche Sanktionen bei schlechten Noten und Zeugnissen, wie Taschengeldentzug, „Gemecker“, Ausgangsverbote und sogar Schläge.

Kasten 23.8. Was ist das Schlimmste an Schule? Elterlicher Leistungsdruck

Julian: Das Schlimmste an der Schule ist der Leistungsdruck, den mir meine Mutter immer auferlegt.

Simon: Dass ich wesentlich schlechtere Noten bekomme, als ich im Moment habe, denn dann würde ich richtigen Stress mit meinen Eltern bekommen und dürfte mich nicht mehr so oft mit meinen Freunden/Freundinnen und meinem Freund treffen.

Patricia: Die Zeugnisse sind auch schlimm, weil meine ganze Familie das sehen will, und wenn ich eine schlechte Noten habe (4, 5, 6), sind die schon nicht sehr begeistert. Sie bestrafen mich nicht, aber ich fühle mich dann irgendwie voll „versagermäßig“.

Marco: Dass ich schlechte Noten habe. Wie soll ich es meinen Eltern sagen? Krieg ich noch Taschengeld, wenn ich so schlechte Zensuren habe?

Mira: Ich habe immer Angst, schlechte Noten zu bekommen, und dann krieg ich Schläge von meinen Eltern. Ich hab Angst sitzen zu bleiben, wenn ich sitzen bleibe, würde ich mich umbringen.

Männliche Jugendliche berichten ebenso wie in der 13. Shell Jugendstudie (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2000) höheren elterlichen Leistungsdruck als weibliche Jugendliche. Mögliche Erklärungen dafür wären, dass sich hier die schlechteren Schulnoten der männlichen Jugendlichen widerspiegeln oder dass Eltern, sofern sie die traditionelle Ernährerrolle des Mannes im Blick haben, auf den schulischen Erfolg ihrer Söhne mehr Wert legen als auf den ihrer Töchter. Die Gymnasiast/inn/en in Klasse 8 erleben niedrigere Leistungserwartungen der Eltern als die Schüler/innen der anderen Schulformen, vermutlich weil sie durch den Übergang zum Gymnasium bereits in hohem Maße den Leistungserwartungen der Eltern entsprechen, im Unterschied zu Jugendlichen von Haupt-/Realschulen.

Den Einfluss des sozialen Stützsystems Familie auf die leistungsnahe Persönlichkeit haben wir in verschiedenen Analysen geprüft. Betrachten wir zunächst den Zusammenhang mit Maßen der Ich-Stärke (Kap. 13.1). Anhand der Interkorrelationen ergibt sich folgendes Bild: Hohe familiäre Geborgenheit/Hilfe, die die Heranwachsenden in der Familie erfahren, geht einher mit einem positiven Selbstbild (hohe Werte im Selbstwert, Selbstkonzept des Aussehens und der Anerkennung durch die Mitschüler) sowie mit psychischer Stabilität, insbesondere niedriger schulbezogener Hilflosigkeit und geringen psychosomatischen Beschwerden. Hohe elterliche Leistungserwartungen stehen jeweils in einem negativen Zusammenhang mit diesen Maßen. Die längsschnittliche Kausalanalysen erbringen zusätzlich signifikante Belege für eine fördernde Wirkung familiärer Geborgenheit/Hilfe für die Herausbildung des Selbstwerts. Hier ist insbesondere das Ergebnis zu nennen, dass hohe wahrgenommene Geborgenheit/Hilfe im zeitlichen Verlauf zu hohem Selbstwert führt. Bei einer relativ hohen Stabilität des Selbstwerts von Klasse 8 zu Klasse 9 ist dieses Ergebnis von besonderer Bedeutung, zeigt es doch den *zusätzlichen* Einfluss, den das familiäre Stützsystem auf das Schlüsselkonstrukt der Ich-

Stärke besitzt. Trotz der Reorganisation sozialer Beziehungen, wie sie der Adoleszenz zugeschrieben wird, besitzt also das familiäre Umfeld für die Heranwachsenden einen wichtigen Stellenwert, wenn es um die Entwicklung der Ich-Stärke geht. Auch das Pfadmodell (Abb. 22.17) zeigt einen Zusammenhang zwischen der familiären Geborgenheit und der Ich-Stärke, wenngleich nicht in der Höhe, wie sie zwischen Ich-Stärke und Freundschaftsbeziehungen besteht.

Ein negativer Einfluss (zu) hoher elterlicher Leistungserwartung auf den Selbstwert, wie er in verschiedenen Studien (vgl. Fend, 1998b; 2000; Hurrelmann & Mansel, 1998; Tupaika, 2003) berichtet wurde, kann zwar in unseren längsschnittlichen Kausalanalysen nicht nachgewiesen werden, wohl aber zeigt sich im Pfadmodell (Abb. 22.17) ein negativer Einfluss auf das Konstrukt der Ich-Stärke, und zwar für weibliche wie männliche Jugendliche gleichermaßen.

Betrachten wir nun unsere zweite wichtige Persönlichkeitsdimension, das Leistungsvertrauen. Auch hier ergeben sich Zusammenhänge mit dem familiären Stützsystem (Kap. 13.2). Familiäre Geborgenheit/Hilfe korreliert positiv mit dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und der Erfolgszuversicht, während die elterliche Leistungserwartung in negativem Zusammenhang mit der Ausprägung dieser Variablen steht. In den längsschnittlichen Kausalanalysen wird die Bedeutung der familiären Stützsysteme für die Herausbildung des Leistungsvertrauens bestätigt. Hohe familiäre Geborgenheit/Hilfe in Klasse 8 führt zu hoher Wertschätzung guter schulischer Leistungen sowie hoher Erfolgszuversicht in Klasse 9. Allerdings hängen nun auch, im Unterschied zu den Korrelaten der Ich-Stärke, hohe Leistungserwartungen im Elternhaus mit *günstigen* Ausprägungen des Leistungsvertrauens zusammen: Hohe Leistungserwartung geht tendenziell einher mit einem hohen Selbstkonzept der eigenen Leistungsfähigkeit und einer hohen Wertschätzung schulischer Leistung. Dass hohe Leistungserwartungen der Eltern eine positive Seite haben, wird auch durch die 13. Shell Jugendstudie bestätigt. Elterliche Leistungsanforderungen wurden hier gemessen mit einer Skala, in der zum Ausdruck kommt, dass den Eltern die schulischen Leistungen und Tugenden (Ordnung und Pünktlichkeit) ihrer Kinder sehr wichtig sind und sie gleichzeitig große Hoffnungen in ihr Kind setzen. Diese Skala korreliert positiv mit der Leistungsorientierung der Jugendlichen und ihrer Zuversicht, der eigenen und der gesellschaftlichen Zukunft gewachsen zu sein (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2000, S. 84).

Entscheidend scheint also zu sein, ob Jugendliche diese Leistungsanforderungen der Eltern als belastenden Druck, als herausfordernden Anreiz oder gar als Ermutigung, dass ihnen viel zugetraut wird, wahrnehmen. In der AIDA-Studie – so zeigt das Pfadmodell (Abb. 22.17) – vermengen sich möglicherweise diese Effekte, denn der Pfad von den elterlichen Leistungserwartungen zum Leistungsvertrauen ist nicht signifikant. Damit werden die von verschiedenen Autoren (z.B. Fend, 1998b; Trudewind & Winkel, 1991; Wild, 2001) berichteten Ergebnisse zum negativen Einfluss (zu) hoher elterlicher Leistungserwartungen auf die Herausbildung des Leistungsvertrauens nicht bestätigt. Bestätigt werden jedoch die von Fend (1998b) berichteten deskriptiven Befunde zur fördern-

den Wirkung positiver Eltern-Kind-Beziehungen auf die Persönlichkeitsentwicklung, und zwar auch durch längsschnittliche Kausalanalysen.

These 10: Freunde sind wichtig, haben aber auch Nebenwirkungen

Neben der Familie als wichtigster außerschulischer Sozialisationskontext gewinnt in der Adoleszenz die Gruppe der Freunde und der Gleichaltrigen zunehmend an Wichtigkeit. Sie bieten emotionale Geborgenheit, helfen bei der Überwindung von Einsamkeit, bieten Identifikationsmöglichkeiten für Entwicklungsziele und Lebensstile und sind Lernorte für soziale Interaktion, Konfliktlösungen und Selbstbehauptung (Krappmann & Oswald, 1995; Valtin, 2006). Wichtig sind aber Wertvorstellungen und Verhaltensnormen, können doch durch Gruppendruck Antihaltungen zur Schule, Leistungsverweigerung und Risikoverhalten entstehen oder sich stabilisieren.

Im AIDA-Projekt wird die Skala „Freundschaftsbeziehungen“ eingesetzt, in der Aussagen zur sozialen Integration in eine Freundesgruppe und zur Anerkennung durch die Freunde zusammengefasst werden. Noch positiver als die Beziehungen zu den Eltern schätzen die Jugendlichen ihre Freundschaftsbeziehungen ein. Über 95 Prozent bejahen Aussagen, dass sie mit ihren Freunden/Freundinnen gut klarkommen bzw. diese gern mit ihnen zusammen sind. Die hohen Zustimmungsraten sind zwar erfreulich, bedeuten für statistische Analysen jedoch, dass sich hier messtechnisch Deckeneffekte einstellen, was auch Daniels (2008) bei der Analyse der BIJU-Daten, in der die gleiche Skala verwendet wurde, berichtet. Verdeckt werden deshalb die starken interindividuellen Unterschiede in der Auffassung und der Qualität von Freundschaft, die zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen sowie Jugendlichen aus Ost- und West-Berlin bestehen und die sich in qualitativen Interviews (Valtin, 2006) zeigen. Geringfügige interindividuelle Unterschiede in dieser Skala zeigen sich allerdings nach Geschlecht. Schülerinnen berichten über etwas bessere Freundschaftsbeziehungen als Schüler. Von Klasse 8 nach Klasse 9 verbessern sich die Einschätzungen der Freundschaftsbeziehungen, jedoch weist die niedrige Stabilität dieser Skala von Klasse 8 nach Klasse 9 ($r = .48$) auf größere strukturelle Veränderungen hin.

Die Interkorrelationen belegen, dass die soziale Integration in eine Freundesgruppe und das Erleben positiver Freundschaftsbeziehungen insgesamt im Zusammenhang mit günstigen Ausprägungen im positiven Selbstbild sowie der psychischen Stabilität der Heranwachsenden stehen. Die Ergebnisse der längsschnittlichen Kausalanalysen relativieren jedoch dieses Resultat. Insbesondere der Befund, dass positiv eingeschätzte Freundschaftsbeziehungen in Klasse 8 einen negativen Einfluss auf das Selbstkonzept des Aussehens in Klasse 9 haben, erscheint zunächst als erwartungswidrig. Eine mögliche Erklärung wäre, dass sich Jugendliche mit hoher sozialer Integration in eine Freundesgruppe mit hohen Gruppennormen bezüglich des Aussehens identifizieren und deshalb zu kritischen Selbsteinschätzungen gelangen, zumal Jugendliche dieses Alters Ehrlichkeit und Offenheit für wichtige Freundschaftsmerkmale halten (Valtin, 2006) und gute Freunde sich vermutlich nicht mit kritischen Bemerkungen zu Aussehen und Klei-

dung zurückhalten. Jugendliche mit geringer Integration in eine Freundesgruppe verfügen möglicherweise über eine Art „Schonraum“, der ihnen derartige heikle Äußerungen erspart.

Die Einbindung in eine Freundesgruppe steht nur schwach im Zusammenhang mit den Maßen des Leistungsvertrauens (Interkorrelationen höchstens $p < .05$). Die kausalen Analysen zeigen sogar leicht negative Effekte: Jugendliche, die in Klasse 8 positive Freundschaftsbeziehungen berichten, schätzen in Klasse 9 ihre eigene Leistungsfähigkeit und Erfolgszuversicht als niedrig ein. Eine mögliche Erklärung wäre, dass gut integrierte Jugendliche vor allem den sozialen Vergleich mit leistungsstärkeren Freunden realisieren und ihre eigenen Fähigkeiten deshalb geringer einschätzen. Eine andere mögliche Erklärung wäre, dass Freundschaftsbeziehungen in der Adoleszenz nur bedingt mit den leistungsbezogenen Zielen des Schulbesuchs verbunden werden, wie dies Fend (1997) durch seine Studien belegt.

Das Pfadmodell zur Beziehung von exogenen Faktoren auf Ich-Stärke und Leistungsvertrauen (Abb. 22.17) belegt einen deutlichen Zusammenhang zwischen Freundschaftsbeziehungen und Ich-Stärke, der bei Jungen (.38) etwas stärker ausgeprägt ist als bei Mädchen (.26) und enger ist als der Zusammenhang mit der elterlichen Geborgenheit/Hilfe. In diesem Modell ist der Pfad zum Leistungsvertrauen mit .18 für die Jungen und .09 für die Mädchen zwar signifikant, aber nicht sehr stark. Die Ambivalenz von Freundschaftsbeziehungen könnte darin bestehen, dass sie neben der fördernden auch eine hemmende Wirkung auf die Entwicklung leistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale haben, indem sie beispielsweise die Heranwachsenden mit schulablehnenden Gruppennormen konfrontieren.

23.4 Heterogenität und Disparitäten in der Adoleszenz

These 11: Zwischen Jugendlichen aus Ost- und West-Berlin zeigen sich nur geringfügige Unterschiede

Durch den Fall der Mauer und die deutsche Vereinigung hat sich eine geschichtlich wohl einmalige Chance ergeben, die es Soziologen, Psychologen und Erziehungswissenschaftlern erlaubte, in einer „natürlichen“, quasi-experimentellen Situation Auswirkungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf die Entwicklung von Heranwachsenden zu prüfen. Diese Gelegenheit wurde auch von vielen Forschern und Forscherinnen ergriffen (vgl. Oswald, 1998). Längsschnittliche Studien sind jedoch selten.

Der Frage, ob und welche Schwierigkeiten Schüler/innen der neuen Bundesländer – am Beispiel Ost-Berlins – nach der Umstrukturierung des Schulsystems nach westlichem Muster haben, wurde in verschiedenen Studien nachgegangen. Oettingen et al. (1992) und Oettingen und Little (1994) stellten in den Klassenstufen 2 bis 6 fest, dass sich die Ost-Berliner signifikant von den West-Berliner Kindern in ihren Selbstwirksamkeitsur-

teilen unterscheiden, und zwar in Bezug auf person-interner Mittel (Anstrengung, Begabung und Glück) und auch person-externer Mittel (Hilfe durch den Lehrer). D.h. die Ost-Berliner Kinder glaubten, sich weniger anstrengen zu können, weniger begabt zu sein, weniger Glück in der Schule zu haben und weniger auf die Hilfe durch die Lehrer zurückgreifen zu können. In den Kausalitätsüberzeugungen, also in den Urteilen, wie Schulleistungen generell zustande kommen, unterschieden sich die beiden Stichproben nicht. In ihren Selbsturteilen waren die Ost-Berliner Kinder im Vergleich zu den West-Berliner Kindern sehr stark am Lehrerurteil (erfasst durch Noten in Deutsch und Mathematik) orientiert. Oettingen und Little (1994) führen diese Unterschiede auf die verschiedenen schulischen Kontexte zurück (Unidimensionalität des Unterrichts in der DDR-Schule, öffentliche Selbsteinschätzungen, Verfolgung des Erziehungszieles der „adäquaten Selbsteinschätzung“, frühere Notenbeurteilung, die in West-Berlin erst in der 2. Klasse einsetzte).

Im Rahmen der BIJU-Studie, in der u.a. der schulinstitutionelle Wandel in den neuen Bundesländern und seine Auswirkungen auf Unterricht und Schulkultur dokumentiert werden soll, zeigten kurz nach der Umstrukturierung des ostdeutschen Schulsystems die Jugendlichen der 7. Klasse in den neuen Bundesländern eine größere Leistungsängstlichkeit, höhere Misserfolgserwartung und ein geringeres Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten (Mathematik). Diese Unterschiede verschwanden aber im Laufe eines Schuljahres, was als eine gelungene Anpassung an das neue Schulsystem gewertet wird (Seipp, 1995).

Zu nennen sind ferner die Befragungen von Schuljugendlichen in Ost und West aus den Klassenstufen 7 bis 10 (Merkens et al., 1995; Butz et al., 1996), wobei der Bezug zu Familie, Schule und Freizeitpartner sowie Wertvorstellungen erhoben wurden. Insgesamt kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass die Unterschiede zwischen den Schuljugendlichen aus den alten und neuen Bundesländern erheblich geringer sind, als man nach einer seit 40 Jahren getrennten Entwicklung der beiden deutschen Staaten erwartet hätte.

Die AIDA-Studie beruht auf der Vorläuferstudie NOVARA, die als Ost-West-Vergleich angelegt war und in der die Auswirkungen unterschiedlicher Formen der Leistungsbeurteilung auf die schulische und Persönlichkeitsentwicklung untersucht wurde. Diese Studie begann 1992, ein Jahr nach Inkrafttreten des neuen Berliner Schulgesetzes, das eine Übernahme der West-Berliner Regelungen für Ost-Berlin vorsah. Für die Grundschule bedeutete dies die Einführung der verbalen Beurteilung in der Anfangsklasse und die Änderung der Zensurenskala von 5 auf 6 Notenstufen.

Insgesamt waren sich in den ersten vier Schuljahren die Schüler/innen in Ost- und West-Berlin in allen erfassten Persönlichkeitsbereichen sehr ähnlich, mit Ausnahme einer etwas höheren Misserfolgsorientierung der Ost-Berliner Schüler/innen. Falls Unterschiede zu beobachten waren, so bestanden diese zwischen schulleistungsschwachen und -starken Kindern sowie zwischen Jungen und Mädchen (Wagner & Valtin, 2003).

Auch in den Klassenstufen 4 und 6, die im Projekt SABA untersucht wurden, zeigte sich lediglich eine stärkere Leistungsangst bei den Ost-Berliner Kindern. Eine Erklärungsmöglichkeit dafür wäre, dass sich die Schüler/innen wegen der bevorstehenden

Aufteilung auf getrennte Schulzweige, die es in der DDR nicht gab, besonders viele leistungsbezogene Sorgen machten und vielleicht auch von ihren Eltern hohen Leistungsdruck verspürten. Zu bedenken ist auch, dass nach der Wende viele Eltern in Ost-Berlin von Arbeitslosigkeit bedroht oder betroffen waren und für ihre Kinder nun eine bestmögliche schulische Bildung wünschten. Die oben berichteten Ergebnisse von Oettingen et al. (1992) in Bezug auf ungünstigere Selbstwirksamkeitsurteile von Ost-Berliner Schüler/innen können wir nicht replizieren, aber Ängstlichkeit in Leistungssituationen kann zumindest auch bedeuten, dass man von der eigenen Selbstwirksamkeit nicht völlig überzeugt ist.

In der AIDA-Studie, also in den Klassen 7 bis 9 der Sekundarstufe, finden sich zwischen Ost- und West-Berliner Jugendliche weitere Unterschiede in den leistungsnahen Persönlichkeitsmerkmalen, jedoch nur mit geringer praktischer Bedeutsamkeit. Im Leistungsvertrauen haben zu allen drei Zeitpunkten Jugendliche aus West-Berlin höhere Werte, die auf ihr höheres Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (Begabung) zurückgehen, was dem verbreiteten Vorurteil vom „Besserwessi“ Nahrung gibt. In der Wertschätzung schulischer Leistungen zeigen sich keine Unterschiede. Auch in Bezug auf Merkmale der Ich-Stärke finden sich Unterschiede. Ost-Berliner Jugendlichen weisen weiterhin eine höhere Leistungsängstlichkeit (in den Klassen 7 und 8), ein ungünstigeres Selbstbild der Anerkennung durch die Mitschüler (in den Klassen 8 und 9) und einen geringeren Selbstwert (in Klasse 8) auf. Insgesamt jedoch sind die Gemeinsamkeiten in der Persönlichkeitsentwicklung und auch im subjektiven Wohlbefinden, wie eine weitere Analyse der AIDA-Daten (Wagner & Valtin, 2004c) ergibt, größer als die Unterschiede.

Allerdings sind die Gefühle der Minderwertigkeit bei den Ost-Berliner Jugendlichen etwas stärker ausgeprägt als bei den West-Berlinern. Auch Grob et al. (1996) und Sydow et al. (1999) hatten Ost-West-Unterschiede im Selbstwert festgestellt. Warum das so ist, kann aufgrund der Datenlage nicht beantwortet werden. Dieser Befund ist nämlich nicht erwartungsgemäß, weil über die gesamte Schulzeit hinweg, von Klasse 2 bis 9, Kinder und Jugendliche aus dem Ostteil Berlins signifikant bessere Schulnoten in allen Hauptfächern erhielten. Weitere Analysen zeigen, dass die bessere Benotung zwar teilweise auch besseren Schulleistungen entspricht (Thiel & Valtin, 2002), aber größtenteils auf eine mildere Bewertungspraxis der Ost-Berliner Lehrkräfte zurückzuführen ist, die möglicherweise noch nach dem Notensystem der DDR bewerten, in dem es keine sechste Notstufe gab.

Eine Erklärung, warum Ost-Berliner Jugendliche strenger mit sich umgehen als West-Berliner, könnte in elterlichen Erziehungseinstellungen liegen. So lassen die von uns durchgeführten zweimaligen Elternbefragungen, die stattfanden, als die Jugendlichen der AIDA-Stichprobe im 2. und später im 6. Schuljahr waren, vermuten, dass Ost-Berliner Eltern strengere Maßstäbe bei der Beurteilung des Lernverhaltens ihrer Kinder anlegen als die stärker kindorientierten West-Berliner Eltern (Valtin & Rosenfeld, 1997; 2001). Erfasst wurden die Vorstellungen der Eltern zu Aufgaben von Bildung und Erziehung in Familie und Schule, und zwar analog zu den ALLBUS-Erhebungen (1992) mit den

Fragen: „Was sollten Ihrer Meinung nach die Kinder in der Familie (Schule) ganz allgemein mitbekommen?“ Für die Eltern aus Ost-Berlin hatten soziale Tugenden wie gute Umgangsformen, Ordnung und Disziplin einen höheren Stellenwert als für West-Berliner Eltern, die individualistische Werte wie sicheres Selbstbewusstsein, eigene Urteilsfähigkeit und Lebensfreude höher gewichteten. Diese Unterschiede zeigten sich auch bei der zweiten Elternbefragungen im Jahr 1999, also zehn Jahre nach der Wende. Die Ergebnisse unserer beiden Elternbefragungen decken sich mit denen des Instituts für Schulentwicklungsforschung (Weishaupt & Zedler, 1994; Rolff, Bauer, Klemm & Pfeifer, 1998). Diese zeigten, dass Eltern aus den neuen Bundesländern in ihren Leitvorstellungen über Aufgaben von Schule und Bildung bzw. Familie und Erziehung stärker konventionelle Erziehungsziele (Ehrlichkeit, Gehorsam, Fleiß) vertreten als individualistische Werte wie Urteilsfähigkeit und gesunden Menschenverstand (Weishaupt & Zedler, 1994) und dass sie eher das Konzept der klassischen Lernschule (Disziplin, Leistungsorientierung, Wissensvermittlung) vertreten. Möglicherweise legen sie strengere Maßstäbe an, die bei ihren Kindern eine unnachsichtigere Selbstbewertung hervorrufen. Diese Vermutung muss allerdings Spekulation bleiben. Leider konnten in unserer Studie aus datenschutzrechtlichen Gründen die Elterndaten nicht mit den Daten der Kinder verknüpft werden, so dass sich keine Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungsvorstellungen und den Einstellungen der Kinder berechnen lassen.

Eine weitere Erklärung für Unterschiede zwischen Jugendlichen aus Ost- und West-Deutschland liefern Trautwein, Lüdtke, Köller und Baumert (2006). Die Autoren stellen die Hypothese auf, dass sich das Lernklima in der DDR und den alten Bundesländern unterschieden habe: Im Osten sei ein „meritokratisches“ Prinzip wirksam gewesen mit dem Ziel, Schüler/innen zu einer realitätsgerechten Selbsteinschätzung zu verhelfen, mit besonderer Betonung sozialer Vergleiche und der Rolle der Anstrengung bei der Leistungserbringung. Im Westen würden die Leistungsrückmeldungen eher „ich-schützend“ erteilt; der soziale Vergleich, aber auch Erfolg und Versagen würden weniger betont und bei der Erklärung von schulischen Erfolgen oder Misserfolgen würden auch selbstwert-schützende Deutungen (Aufgabenschwierigkeit, Pech) zugelassen. Diese Interpretation der unterschiedlichen Lernkulturen ist nur schwer nachvollziehbar. Vielmehr sind Noten und andere schulische Leistungsrückmeldungen in Westdeutschland von einer größeren subjektiven Bedrohung in Anbetracht der starken schulischen Auslese (Sitzenbleiben und „Abschulen“), während in der DDR Sitzenbleiben verpönt war („Wir lassen keinen zurück“). Zudem erhielten und erhalten die Schüler/innen in der DDR bzw. den neuen Bundesländern bessere Noten. Die „ich-schützende“ Wirkung der Leistungsrückmeldung führen wir nicht auf die Intention von Lehrkräften in den alten Bundesländern zurück, sondern auf den Selbstschutz der Jugendlichen, die mit zunehmendem Alter ihren Selbstwert und ihr Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit von den Zensuren abkoppeln, was wir als Immunisierungsstrategie in These 6 gedeutet haben. Unsere Kausalanalysen zum Zusammenhang zwischen Selbstwert und Schulnoten zeigen, dass es in Klasse 8

und 9 bei einem Ost-West-Vergleich keine Unterschiede in der Verwertung der Zensuren gibt.

Für besonders auffällig halten wir das Ergebnis, dass weibliche Jugendliche aus Ost-Berlin in ebenso bescheidenem Umfang wie ihre Altersgenossinnen in West-Berlin geschlechtsuntypische Berufswünsche äußern, waren doch in der DDR beispielsweise mehr Frauen als in der Bundesrepublik Deutschland als Ingenieurinnen beschäftigt, und der Anteil der Frauen an Studiengängen in Mathematik und Naturwissenschaften war – auch als Ergebnis politischer Zielsetzung und gelegentlicher „Umlenkung“ – deutlich höher (Kriszio, 2001). In dieser Beziehung hat also eine Ost-West-„Annäherung“ stattgefunden.

These 12: Weibliche und männliche Jugendliche sind nicht gleichermaßen gut auf das Leben vorbereitet

Inwiefern wird die Schule ihrem Auftrag gerecht, die Kompetenz- und die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit zu fördern? Jahrzehntlang haben feministische Schulforscherinnen auf die Benachteiligung von Mädchen im gegenwärtigen koedukativen Schulsystem verwiesen (u.a. Faulstich-Wieland, 1991). Gegenwärtig ist in der öffentlichen Diskussion ein Perspektivenwechsel festzustellen und die Probleme der Jungen geraten stärker als bisher in den Blick. Jungen gelten in konservativen Kreisen als „Verlierer des Bildungssystems“ (vgl. dazu die Analyse von Gesterkamp, 2010). Die Zahlen belegen: Jungen gehören häufiger zu den bei Schulbeginn Zurückgestellten, zu den Sitzenbleibern sowie zu den Sonder- und Hauptschüler/inne/n. Ferner haben sie schlechtere Noten, schlechtere schulische Abschlüsse und angesichts des Numerus Clausus in vielen akademischen Fächern schlechtere Zugangschancen zur Universität. Sind Jungen heute wirklich die Verlierer des Bildungssystems? Zumindest sind es nicht alle Jungen. Bei den Bildungsverlierern, vor allem den vorzeitigen Schulabgängern und den Jugendlichen, die laut PISA der „Risikogruppe“ angehören, handelt es sich um eine besondere Gruppe von Jungen aus bildungsfernen Schichten, bei manchen gekoppelt mit Migrationshintergrund. Dass nicht alle Jungen betroffen sind, zeigt auch ein Blick auf die Schulleistungen, auf die wir im nächsten Abschnitt eingehen.

Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen in den Schulleistungen

Fasst man die Schulnoten als Indikator für schulische Leistungen, so zeigen die Ergebnisse der AIDA-Studie, dass sich männliche und weibliche Jugendliche lediglich in den Sprachfächern, nicht aber in Mathematik und Naturwissenschaften unterscheiden. Schülerinnen erhalten im sprachlichen Bereich zu beiden Messzeitpunkten statistisch signifikant bessere Noten als die Schüler, wobei der Unterschied jedoch nur von geringer praktischer Bedeutsamkeit ist. Dass die weiblichen Jugendlichen bessere Noten in den sprachlichen Fächern erreichen, entspricht ihren besseren Schulleistungen. In der PISA 2000 Erhebung, die für die AIDA-Jugendlichen die relevante Vergleichsgruppe darstellt,

weisen weibliche Jugendliche in der Lesekompetenz bessere Leistungen auf als männliche Jugendliche – wobei sich dieser Unterschied vollständig durch ihre mangelnde Lesemotivation erklären lässt (Stanat & Kunter, 2002). Bei der Überprüfung der sprachlichen Bildungsstandards in der 9. Klasse (Köller, Knigge & Tesch, 2010) erzielten die weiblichen Jugendlichen bessere Testleistungen in den Fächern Deutsch und Englisch (berücksichtigt wurden wie in der AIDA-Studie mündliche und schriftliche Leistungen). In Berlin erreichte die Größenordnung der Differenz (ausgedrückt mit der Effektstärke d) für die Teilkompetenzen im Fach Deutsch .11 und .15, für Englisch .15 und .16 – und lag damit geringfügig unter dem Bundesdurchschnitt. In der AIDA-Stichprobe hat die Differenz zwischen den Geschlechtern eine vergleichbare Größe.¹⁶

Die fehlenden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Notenskala „Mathematik/Naturwissenschaften“ sind unerwartet, erzielen doch laut PISA 2000 die männlichen Jugendlichen signifikant bessere Ergebnisse in Mathematik und etwas, wenngleich nicht signifikant, bessere Leistungen im Naturwissenschaftstest (Stanat & Kunter, 2002). Allerdings entsprechen die in AIDA beobachteten geringen Mittelwertunterschiede in den Notenskalen der Mädchen und Jungen einer Analyse von Blossfeld, Bos, Hannover, Lenzen, Müller-Böling, Prenzel, Wößmann & Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2009). Dort ergab ein Vergleich der Schulzensuren mit den PISA-Kompetenzen der Jugendlichen nach Geschlecht, dass in der Tendenz Schülerinnen in der Mathematik und den Naturwissenschaften und Schüler in Deutsch jeweils milder benotet werden, als es ihre gemessenen Kompetenzen erwarten ließen. Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, dass die Notengebung Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern ausgleicht und sich somit nicht belegen lasse, „dass Mädchen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern durch eine differentielle, benachteiligende Zensurengebung entmutigt würden“ – allerdings gelte dies ebenso für männliche Jugendliche im Fach Deutsch (Blossfeld et al., 2009, S. 103).

Wenngleich die Mittelwertunterschiede in den Notenskalen gering sind, zeigen sich bei den typologischen Analysen (s. Abschn. 18.1) doch deutliche Unterschiede: Mädchen sind in der Gruppe der generell Leistungsstarken, deren Schulnoten in den sprachlichen und mathematisch/naturwissenschaftlichen Fächern im Zweier-Bereich liegen, überrepräsentiert, Jungen bei den generell Leistungsschwachen. Auch in den PISA-Erhebungen sind – mit Ausnahme der Mathematik – Jungen häufiger als Mädchen in den „Risikogruppen“ vertreten, die nur die untersten Kompetenzstufen erreichen (Prenzel et al., 2004).

„*Equally prepared for life?*“ war die Frage, die von der OECD (2009) im Rahmen einer Reanalyse von PISA-Daten gestellt wurde und mit Blick auf die Leistungsunterschie-

¹⁶ Nach eigenen Berechnungen beträgt der jeweilige t -Wert der Geschlechterdifferenz bei den sprachlichen Bildungsstandards in Berlin: Orthographie Deutsch $t = 6.44$, Zuhören $t = 2.13$ und Lesen $t = 1.56$ (n. s.), Leseverstehen Englisch $t = 2.36$, Hörverstehen Englisch $t = 2.22$. Für die AIDA-Jugendlichen ist der Geschlechtsunterschied in den Sprachfächern Klasse 8 mit $t = 7.5$ und Klasse 9 mit $t = 6.75$ ebenfalls signifikant.

de in Mathematik und Naturwissenschaften mit einem Nein beantwortet wurde. Weibliche Jugendliche berichten über mehr Angst im Fach Mathematik, haben weniger Selbstvertrauen, spezifische mathematische Probleme lösen zu können, und neigen dazu, ihre Leistungsfähigkeit zu unterschätzen. Der internationale Vergleich verdeutlicht, dass diese Geschlechterunterschiede in Deutschland größer sind als in den meisten OECD-Ländern: Ungünstige Einstellungen zeigten die weiblichen Jugendlichen auch in Bezug auf die Naturwissenschaften. Die OECD (2009) führt die bestehenden Leistungsdifferenzen eher auf geschlechtsspezifische Vorurteile zurück als auf unterschiedliche Leistungspotentiale. Eine ähnliche Auffassung vertreten Blossfeld et al. (2009), die darauf verweisen, dass sich Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept nicht nur an den tatsächlich bestehenden Kompetenzunterschieden zwischen Mädchen und Jungen ausrichten, sondern vermutlich auch geschlechterstereotype Auffassungen über Stärken und Schwächen der Geschlechter widerspiegeln. Derartige Geschlechterstereotype zeigen sich auch in der Fächerauswahl: In der gymnasialen Oberstufe wählen mehr männliche Jugendliche Leistungskurse in Mathematik und Physik und mehr weibliche Jugendliche in den sprachlichen Fächern (Roeder & Gruehn, 1997).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass Mädchen in den sprachlichen Fächern bessere Noten erhalten, die auch ihren besseren Leistungen entsprechen. In Mathematik weisen sie zwar schlechtere und in Naturwissenschaften geringfügig schlechtere Leistungen auf, noch stärker sind aber ihre Leistungsängste und Selbstzweifel an ihren mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten. Diese Einstellungen verhindern, dass sie ein Studium in diesen Fächern aufnehmen, und sie schließen sich somit von zukunftssträchtigen Berufsfeldern aus.

Unterschiede in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen

Wie sieht es nun in Bezug auf weitere, zentrale Persönlichkeitsmerkmale aus? Betrachten wir zunächst die Ich-Stärke. Unseren Ergebnissen zufolge bestehen in allen drei Klassen hier Geschlechtsunterschiede von mittlerer praktischer Bedeutsamkeit zu Ungunsten der weiblichen Jugendlichen. Auch in den untergeordneten Variablen dieser Konstrukte, wie dem Selbstwert und dem Selbstkonzept des Aussehens, der Leistungsängstlichkeit und den psychosomatischen Beschwerden, fallen die Selbsteinschätzungen der weiblichen Jugendlichen ungünstiger aus als die der männlichen. Dass die Geschlechtszugehörigkeit eine wichtige Determinante des Selbstbildes und der psychischen Stabilität ist, entspricht auch den Ergebnissen bisheriger Forschungen. Männliche Jugendliche entwickeln ein höheres Selbstwertgefühl als weibliche (Horstkemper, 1987; Fend, 2000; Sydow et al., 1999; Trautwein, 2003) sowie ein günstigeres Selbstkonzept des Aussehens (Ewert, 1984; Kracke, 1993; Fend, 1994, 2000; Trautwein, 2003). Weibliche Jugendliche sind weniger psychisch stabil als männliche. Sie berichten in höherem Maße Leistungsängstlichkeit als männliche Jugendliche (Horstkemper, 1987; Fend, 1997; Rost & Schermer, 1997; Schnabel, 1998; Thurner & Tewes, 2000), das Ausmaß problemmeidenden Verhaltens ist bei ihnen höher und sie geben häufiger als männliche Jugendliche psychosomati-

sche Beschwerden an, was ebenfalls durch zahlreiche Studien belegt wird (u.a. Grob et al., 1996; Fend, 1997; Sydow et al., 1999; Hascher 2004). Unsere Befunde entsprechen somit den Ergebnissen der 14. Shell Studie von 2002, in der konstatiert wird: „Im Unterschied zu Männern reagieren Mädchen und junge Frauen bei Belastungen und Überforderungen nicht mit nach außen gerichteten, extrovertierten und fordernden Haltungen, sondern eher mit nach innen gerichteten, introvertierten Mustern. Bei Überforderungen zeigen sie schnell Hilflosigkeit und Depression, ziehen sich auf sich selbst zurück und entwickeln psychosomatische Beschwerden“ (Hurrelmann, Linssen, Albert & Quellenberg, 2002, S. 40). Die Autoren verweisen auch auf die negativen Folgen eines derartigen Verhaltensmusters: Im Vergleich zu Männern verwandeln Frauen ihre Enttäuschungen nicht in einen politischen Anspruch, wonach ihnen Unterstützung und Hilfe zustehe.

Unterschiede im Leistungsvertrauen

Auch in Bezug auf das Leistungsvertrauen sind deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu verzeichnen, die ebenfalls in der bisherigen Forschung berichtet werden: Mädchen haben ein ungünstigeres Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung (Fend, 1997) und niedrigere Werte in unserer Skala Erfolgszuversicht, die in der früheren Forschung als „Hoffnung auf Erfolg“ bezeichnet wird. Mädchen sind stärker von Unsicherheit und Selbstzweifeln befallen als Jungen, ein Unterschied zwischen den Geschlechtern, der sehr stabil bleibt und sich auch im Verlauf der Sekundarschule nicht wesentlich verändert.

Derartige im Jugendalter bestehende Unterschiede in Ich-Stärke und Leistungsvertrauen zeichnen sich schon in der Kindheit ab. Bereits im Grundschulalter weisen Mädchen eine stärkere Leistungsangst und Misserfolgsschreck auf als die Jungen (Helmke, 1997). In unserer Gesamtstichprobe schätzen Mädchen sich bereits in der 4. Klasse, als wir erstmalig Selbstwert und ihr Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung erfassten, ungünstiger ein und führen Misserfolge in höherem Maße auf die eigene mangelnde Fähigkeit zurück als Jungen (Wagner & Valtin, 2002).

Ein erstes Zwischenfazit lautet, dass weibliche Jugendliche in Bezug auf leistungsnaher Persönlichkeitsmerkmale, die wir als bedeutsam für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und die zukünftige Lebensgestaltung ansehen, ungünstigere Werte aufweisen als männliche Jugendliche.

Faktoren, die in der AIDA-Studie Ich-Stärke und Leistungsvertrauen beeinflussen

Im Folgenden wollen wir einen Blick werfen auf die in der AIDA-Studie erfassten Faktoren, die bei weiblichen und männlichen Jugendlichen zu unterschiedlichen Entwicklungen der leistungsnahen Persönlichkeit führen können. Betrachten wir zunächst die Ich-Stärke und einzelne Variablen der Ich-Stärke, bevor wir dann auf das Leistungsvertrauen eingehen.

Warum ist die Ich-Stärke der Mädchen, speziell ihr Selbstwertgefühl, ungünstiger ausgeprägt? In unserer Studie gibt es Hinweise auf verschiedene Faktoren, in denen es

Unterschiede zuungunsten der weiblichen Jugendlichen gibt und die insgesamt darauf deuten, dass Mädchen empfindlicher und verletzlicher sind. So besteht bei Mädchen eine etwas *größere Abhängigkeit des Selbstwerts vom Selbstkonzept des Aussehens* als bei Jungen. Hinzu kommt, dass weibliche Jugendliche ohnehin mit ihrem Aussehen sehr unzufrieden sind. Schon bei zehnjährigen Mädchen ist das Selbstbild stark auf Attraktivität und Schönheit bezogen, und – so zeigt eine vergleichende Aufsatz-Studie – der Anteil der Äußerungen, die sich auf Aussehen, Attraktivität und Verschönerungstechniken wie Schminken, Frisieren, Schmuck beziehen, ist in den letzten 30 Jahren deutlich gestiegen (Valtin & Sasse, 2011). Die Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen und der körperlichen Erscheinung ist eine prekäre Quelle von Selbstwert, bieten doch Mode- und Kosmetikindustrie immer wieder neue und für den Großteil der Jugendlichen unerreichbare Schönheitsbilder an. Auch die zunehmende Sexualisierung der Werbung und die Pornographisierung in den Medien erschwert es weiblichen Jugendlichen, ein positives Körperbild zu entwickeln (und männlichen Jugendlichen, Mädchen als Persönlichkeit wahrzunehmen und nicht allein nach dem Äußeren zu beurteilen). Die Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen kann also als eine wichtige Quelle von Unterschieden im Selbstwert angesehen werden.

Als weiterer Faktor zu nennen ist die *stärkere Abhängigkeit von schulischen Erfolgen*. So sind die Korrelationen zwischen Selbstwert und Noten bei Mädchen etwas höher als bei Jungen – ein Ergebnis, dass auch Befunden von Fend (1997) entspricht. Auch Horstkemper (1987) konnte in einer nach Geschlechtern getrennten multivariaten Analyse zeigen, dass bei der Herausbildung des Selbstvertrauens die Noten für die Mädchen eine größere Bedeutung als für die Jungen hatten. Diese Befunde legen den Schluss nahe, dass Mädchen mehr Erfolgsmeldungen brauchen, um an sich selbst zu glauben.

Weibliche Jugendliche lassen sich stärker von schulischen Misserfolgen in ihrem Selbstbild und der psychischen Stabilität beeinträchtigen als männliche. So finden sich in der von uns gebildeten Kontrastgruppe „Niedriger Selbstwert/gute Noten“ mehr Mädchen, in der Gruppe „Hoher Selbstwert/schlechte Noten“ hingegen mehr Jungen. Auch sind die Korrelationen zwischen den Schulnotenskalen und dem Selbstwert bzw. den psychosomatischen Beschwerden und der Leistungsängstlichkeit (signifikant allerdings nur in Klasse 8) bei Mädchen stets höher als bei den Jungen. Besonders auffällig ist dies bei der schulbezogenen Hilflosigkeit; die Korrelationen zu den Notenskalen in den Klassen 8 zu 9 betragen bei den Mädchen zwischen .39 und .45 und entsprechend bei den Jungen zwischen .26 und .36.

Für eine stärkere Beeinträchtigung der weiblichen Jugendlichen durch schulische Misserfolge spricht auch der Befund, dass die „Absteigerinnen“ im Vergleich mit weiblichen Jugendlichen, die eine statuserhaltende Schulkarriere einschlagen, in Klasse 8 die niedrigsten Werte in der Ich-Stärke aufweisen, allerdings erholen sie sich bis zur Klasse 9 wieder. Die Befunde der AIDA-Studie verweisen – auch im Einklang mit Horstkemper (1987) und Fend (1997) – darauf, dass männlichen Jugendlichen eine Entkoppelung von

Noten und Selbstwert besser gelingt als Mädchen, weil sie sich durch negative Schulnoten weniger beeindrucken lassen.

Eine weitere, auch in der Forschung diskutierte Erklärung für ein geringeres Selbstvertrauen von Mädchen lautet, dass diese in stärkerem Maße abhängig von *Zuwendung und Anerkennung sozialer Bezugspersonen* sind als Jungen. Mädchen und Frauen gelten aus vielen Gründen als beziehungsorientiert (z.B. aufgrund vorherrschender Rollenbilder oder ihrer stärker auf Familie orientierten Lebensentwürfe) und Beziehungen zu ihren Mitmenschen sollten deshalb für sie eine größere Bedeutung haben als für Jungen und sie im Falle von Enttäuschungen verletzbarer machen. Die AIDA-Studie liefert dazu leider keine eindeutige Antwort. Für diese These spricht der folgende Befund: Weibliche Jugendliche, die über drei soziale Ressourcen („Familiäre Geborgenheit/Hilfe“, „Zusammenhalt in der Schulklassse“ und „Pädagogisches Engagement der Lehrpersonen“) verfügen, haben eine größere Ich-Stärke als diejenigen, die nur über zwei bzw. eine oder keine verfügen (s. Abb. 22.2). Besonders die isolationsgefährdeten weiblichen Jugendlichen erfahren von Klasse 7 nach 8 einen deutlichen Rückgang ihrer Ich-Stärke, von dem sie sich dann bis Klasse 9 zwar etwas erholen, aber sie erreichen den Wert von Klasse 7 nicht mehr – und auch nicht die Werte der Jungen. Nur den sozial gut beheimateten weiblichen Jugendlichen gelingt es, einen Wert in der Ich-Stärke zu erreichen, der dem der isolationsgefährdeten männlichen Jugendlichen entspricht. Keine Stützung dieser These einer größeren Abhängigkeit der Ich-Stärke von sozialen Ressourcen bei den Mädchen liefert hingegen das Pfadmodell (s. Abb. 22.17): Die exogenen sozialen Faktoren (Lehrerengagement, Eltern, Schüler-Schüler-Beziehung sowie Freundschaftsbeziehungen) erklären bei Mädchen nur etwas mehr Varianz (33.3%) als bei den Jungen (30.5%). Ein interessanter Vergleich bietet sich an mit einer Reanalyse der Daten der Konstanzer Jugendstudie von Sandmeier Rupena (2009). Die Autorin fasst Ich-Stärke als Faktor zweiter Ordnung, der aus den einzelnen Dimensionen Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Emotionale Stabilität besteht, also große Ähnlichkeit mit unserem Konstrukt aufweist. In ihrem Strukturgleichungsmodell erklären die sozialen Erfahrungen der 14-Jährigen (erfasst über die Zuwendung der Eltern bzw. der Lehrpersonen sowie über die Anerkennung der Mitschüler) bei Jungen und Mädchen gleichermaßen etwa 25 Prozent der Varianz der Ich-Stärke ein Jahr später (für Mädchen 26%, für Jungen 24%). Ebenso wie in unserer Studie hat die Zuwendung der Eltern eine etwas größere Bedeutung für die Ich-Stärke der Mädchen und es zeigen sich auch bei den anderen sozialen Stützsystemen differentielle Effekte, nur leider nicht in derselben Richtung wie in der AIDA-Studie. Diskrepanzen bestehen in der Wichtigkeit der Lehrerunterstützung und der Anerkennung durch die Mitschüler. Sandmeier Rupena (2009) stellte für Mädchen eine größere Bedeutung der Lehrerunterstützung fest; in unserem Pfadmodell der Vorhersage der Ich-Stärke hat das Lehrerengagement jedoch für Jungen ein etwas größeres Gewicht (und bei der Vorhersage des Leistungsvertrauens ist das Lehrerengagement vergleichbar wichtig bei Mädchen und Jungen). Bei Sandmeier Rupena (2009) ist auch – übereinstimmend mit der Analyse von Horstkemper (1987) – die Schüler-Schüler-Beziehung, also die Anerken-

nung durch Altersgleiche, für Jungen wichtiger als für Mädchen. Ein direkter Vergleich mit der AIDA-Studie ist hier nicht möglich, da wir den wahrgenommenen Zusammenhalt in der Klasse als soziale Stütze in die Analysen einbezogen haben und nicht die Anerkennung durch die Mitschüler/innen, die in unserem theoretischen Modell als Subdimension der Ich-Stärke gilt. Zusätzlich haben wir jedoch die Freundschaftsbeziehungen erfragt und das Ergebnis ist durchaus anschlussfähig an die Studien von Horstkemper und Sandmeier Rupena: Wie unser Pfadmodell (Abb. 22.17) verdeutlicht, haben Freundschaftsbeziehungen (wobei wir nicht wissen, ob es sich um schulische und bzw. oder außerschulische Freunde handelt) ein deutlich stärkeres Gewicht bei Jungen: Die Pfade von der Freundschaftsbeziehung in Klasse 8 auf die Ich-Stärke sind bei ihnen höher (.38) als bei den Mädchen (.26). Warum die Lehrkräfte als soziales Stützsysteem bei Mädchen nicht mehr eine so große Wichtigkeit haben wie vor 20 bis 25 Jahren, als Horstkemper und Fend ihre Erhebungen durchführten, darüber kann man nur spekulieren. Für die Mädchen der AIDA-Studie sind jedenfalls die Klassenklima-Merkmale (Zusammenhalt in der Klasse, geringe Konkurrenz) für die Entwicklung der Ich-Stärke bedeutsamer als die Lehrkräfte.

Unterschiede im Leistungsvertrauen

Wenn wir nun das Leistungsvertrauen in den Blick nehmen, so ist festzustellen, dass die weiblichen Jugendlichen ebenso wie in der Ich-Stärke auch im Leistungsvertrauen stärker durch schulische Erfolge oder Misserfolge, wie sie die Noten darstellen, beeinträchtigt werden. Schlechte Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern führen bei ihnen, nicht jedoch bei den männlichen Jugendlichen, zu einer Verminderung des Selbstkonzepts der Leistungsfähigkeit und bei beiden Geschlechtern zu einer Schwächung der Erfolgszuversicht. Auch Fend berichtet bei weiblichen Jugendlichen höhere Korrelation zwischen dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit (Begabung) und den Noten.

Ist die Entwicklung des Leistungsvertrauens bei weiblichen Jugendlichen stärker an die Verfügbarkeit sozialer Ressourcen gekoppelt als bei männlichen Jugendlichen? Das ist nicht der Fall. Die Profilanalysen zur Verfügbarkeit sozialer Stützsysteeme verdeutlichen vielmehr, dass dies für Jungen zutrifft: Insbesondere das Leistungsvertrauen von männlichen Jugendlichen, die nur sehr wenige soziale Ressourcen im schulischen und im außerschulischen Bereich haben (und die eine Art „benachteiligte“ Gruppe bilden), geht im Verlauf der Sekundarstufe I zurück. Im Einklang damit erklärt unser Pfadmodell (Abb. 22.17) bei den männlichen Jugendlichen mit 15 Prozent Varianz in etwas größerem Ausmaß als bei Mädchen (mit 10.9%) das Leistungsvertrauen durch die sozialen Stützsysteeme Familie, Lehrer, Klassenklima und Freundschaftsbeziehungen. Allerdings sind die Effekte bei beiden Geschlechtern recht ähnlich, für Jungen haben die Freundschaftsbeziehungen (.18) eine etwas größere Bedeutung für das Leistungsvertrauen als für Mädchen (.09).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen: Obwohl Mädchen im Durchschnitt die besseren Schulleistungen erbringen, weisen sie im Vergleich zu Jungen ein ungünstigeres Selbstbild und eine eher skeptische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, d.h. ein vergleichsweise geringes Leistungsvertrauen auf. An diesem Befund, den Horstkemper (1987) und Fend schon zu Beginn der 1980-er Jahre in ihren Studien belegen, hat sich auch 20 Jahre später nichts geändert. Auch nichts daran, dass Mädchen eine vermehrte Leistungsangst und stärkere somatischen Belastungen aufweisen. Es ist zu befürchten, dass dieser Sachverhalt keine öffentliche Beachtung findet, da zurzeit die Jungen als Verlierer des Bildungssystems angesehen werden. Diese Ergebnisse, zusammen mit der größeren Leistungsangst vor Mathematik und den geringen Selbstkonzepten in Bezug auf naturwissenschaftliche Fähigkeiten (OECD, 2009), relativieren die Ansicht, Jungen seien die Verlierer oder gar Opfer des Bildungssystems (s. dazu auch Horstkemper, 2011). Es bleibt die Frage, die auch schon Horstkemper (1987) stellte, warum Mädchen gute Noten und gute Schulleistungen nicht selbstwertdienlich verarbeiten können. Im folgenden Abschnitt sollen dazu einige Überlegungen präsentiert werden, die innerschulische Bedingungen betreffen.

Der heimliche Lehrplan in der Schule und pädagogische Implikationen

Horstkemper (1987, S. 169) stellt die Vermutung auf: Die „mit der weiblichen Geschlechtsrolle verbundenen Erlebnisse von Nachrangigkeit“ führen dazu, dass die positiven schulischen Erfolgserlebnisse überlagert werden und bei Mädchen mit geringem Schulerfolg die schädliche Wirkung verstärkt wird. Für Jungen sei die allgemeine Höherbewertung der männlichen Rolle eine weitere Gratifikationsquelle, die sie befähigt, schulische Misserfolge zu kompensieren. Man könnte spekulieren, ob bei ihnen der BIRG-Effekt (*basking in reflected glory*) wirksam ist (s. Abschn. 3.3).

Schon vor etwa 30 Jahren wurde in der feministischen Schulforschung darauf verwiesen, dass es der Institution Schule nicht gelingt, das Postulat der Gleichstellung einzulösen (Brehmer, 1982). Vielmehr wirke ein „heimlicher Lehrplan“ der geschlechterspezifischen Sozialisation, wie die unbeabsichtigten Lernwirkungen in der Erziehung genannt werden, die dem offiziellen Lehrplan nicht entsprechen. In der Schule werden Geschlechterstereotype Interessen und Motivationen verstärkt (Baumert, 1992) und Mädchen und Jungen erfahren tagtäglich die Vorzugsstellung des männlichen Geschlechts durch die Geschlechterhierarchie (Männer in wichtigen Funktionsstellen) und die Geschlechtersegregation bei den Fachlehrkräften (Männer unterrichten die „Denkfächer“ Mathematik und Naturwissenschaften). Zu nennen sind auch die Lehrinhalte und Unterrichtsmaterialien. Sie vermitteln den Eindruck, dass Frauen in der Geschichte, der Wissenschaft, der Politik und Kultur (Musik, Literatur, Malerei) nichts geleistet haben, da sie weitgehend unsichtbar sind. Selten wird thematisiert, dass Frauen in Deutschland bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts von den Orten der höheren Bildung (Gymnasium, Universität, Akademien) ausgeschlossen waren und keine institutionellen Bildungsmöglichkeiten hatten (Valtin, 2001). Auch in der deutschen Sprache sind Frauen „nicht der Rede wert“ (Pusch, 1999).

Da die männliche grammatische Form (das sog. generische Maskulinum) auch weibliche Personen einbezieht, müssen Frauen nicht explizit genannt werden. Das „Mitgemeintsein“ im Maskulinum führt zu fehlender Sichtbarkeit von Frauen in Sprache und Denken, wie es beispielsweise von Stahlberg und Sczesny (2001) belegt wird.

Seit Aufzeigen der Wirkungen des heimlichen Lehrplans, der im Übrigen auch zur Reproduktion der sozialen Schichten führt, wurden unzählige Konzepte und Programme zur geschlechtersensiblen Pädagogik entwickelt (Valtin, 2001). Einigkeit besteht darin, dass es nicht darum gehen kann, eine isolierte kompensatorische Erziehung für Jungen bzw. Mädchen zur Beseitigung geschlechterstereotyper Einstellungen und Verhaltensweisen zu betreiben. Es geht gerade nicht darum, die Polarität der Geschlechter zu betonen und somit festzuschreiben, sondern um eine De-Konstruktion, um „*un-doing gender*“ (Faulstich-Wieland, 2000). Letztlich sind jedoch auch „die Herrschaftseffekte zu berücksichtigen“ (Bourdieu, 2005, S. 199), und das Aufbrechen geschlechtshierarchischer Strukturen in Schule und Gesellschaft ist als sehr langwieriger Prozess zu sehen.

Noch einmal: Gleichermäßen auf das Leben vorbereitet?

Die AIDA-Ergebnisse und andere empirische Befunde verweisen auf verschiedene, im folgenden aufgeführte Schieflagen die es zumindest einem Teil der weiblichen Jugendlichen stärker als männlichen erschweren können, ihre Chancen im Beruf wahrzunehmen und gleichzeitig ein Leben mit eigener Familie zu führen:

Laut AIDA-Studie gehört nur jedes fünfte Mädchen (aber jeder dritte Junge) zur Gruppe der Personen mit hohem Selbstwert (s. Abschn. 15.1). Wie die Ergebnisse der Life-Studie zeigen, ist die Stabilität der Ich-Stärke, zu der auch der Selbstwert zählt, vom Jugend- zum Erwachsenenalter bei Frauen recht hoch. Wer als Mädchen selbstbewusst war, ist es auch im Erwachsenenalter (Fend, 2009). Interessanterweise ergab sich für Frauen ein negativer Effekt für die Intelligenz, die negativ mit der inneren Stärke und Ausgeglichenheit im Erwachsenenalter korrelierte. Eine weitere Analyse ergab, dass vor allem hoch intelligente Mädchen im Erwachsenenalter ein erhöhtes Risiko für Depressionen haben. Fend (2009) bietet zwei spekulative Deutungen dafür an: Aufgrund guter schulischer Erfolge entwickeln Mädchen hohe Erwartungen an das Leben, es gelingt ihnen aber nicht in gleichem Maße wie jungen Männern, diese zu realisieren. Eine andere Möglichkeit sei eine größere soziale Unzufriedenheit, weil diese jungen Frauen – betrachtet man ihren Familienstand – häufiger Single sind bzw. keine Kinder haben und es ihnen schwer falle, befriedigende „Bindungsstrukturen“ aufzubauen. Eine weitere Erklärung, die sich aus der AIDA-Studie ergibt, wäre, dass es Frauen aufgrund ihrer höheren Schulbildung und ihrer stärkeren egalitären Geschlechtsrollenorientierung schwer haben, einen ebenbürtigen Partner zu finden und einen, der im selben Maß bereit ist wie sie, Haushaltspflichten und Kindererziehung zu teilen. Hinzu kommt die stärkere Familienorientierung der Frauen: Sie wünschen sich häufiger und mehr Kinder, als dies bei männlichen Jugendlichen der Fall ist (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2000, S. 56), was zu

Partnerschaftsproblemen und einem Auseinanderdriften der Lebensentwürfe von jungen Männern und Frauen beitragen kann.

Aus der – allerdings in den USA durchgeführten – Längsschnittstudie von Heckman et al. (2006) ist zu entnehmen, dass die Höhe des Selbstwerts bei Jugendlichen nachweislich späteres soziales Verhalten und die berufliche Stellung bestimmt – bei weiblichen Personen z.T. noch stärker als bei männlichen, und auch z.T. stärker als die gemessenen schulfachbezogenen Testleistungen. Ein sehr niedriges Selbstwertgefühl gerade bei weiblichen Jugendlichen kann also durchaus als „Warnsignal“ für eine eingeschränkte Bewältigung des nachschulischen Lebens gewertet werden. Bei männlichen Teilnehmern der Studie war der Effekt des Selbstwerts auf die Kriterien des sozialen Verhaltens und der beruflichen Stellung weniger stark, was wiederum für die „Immunisierungsthese“ spricht, die sich bei männlichen Personen auch im nachschulischen Leben fortsetzt. Unser Pfadmodell zur Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben (Abb. 22.17) führt zur Vermutung, dass sich dieser Sachverhalt bereits im Jugendalter abzeichnet. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in Klasse 9 lässt sich bei weiblichen Jugendlichen durch ihre Ich-Stärke erkennbar erklären (signifikanter Pfadkoeffizient .18). Bei männlichen Jugendlichen hingegen ist der ermittelte Koeffizient nicht signifikant von Null verschieden¹⁷.

Das geringe Leistungsvertrauen der weiblichen Jugendlichen, ihre gering ausgeprägte Zuversicht, den Leistungsherausforderungen des Lebens gewachsen zu sein und Freude an der Bewältigung schwieriger Aufgaben zu haben, führt möglicherweise dazu, dass sie im Berufsleben weniger Eigeninitiative entwickeln. Gestützt wird diese Vermutung durch ein Ergebnis der 13. Shellstudie. Demnach unterscheiden sich männliche und weibliche Jugendliche in der berufsbezogenen Zukunftsorientierung. Die Frage, ob sie sich vorstellen könnten, sich einmal beruflich selbstständig zu machen, bejahten 54 Prozent der männlichen und 40 Prozent der weiblichen Jugendlichen (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2000, S. 50). Ein geringes Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und ein schwaches Selbstbewusstsein mögen auch mit dazu beitragen, dass Frauen bei gleicher Qualifikation keine vergleichbaren Löhne wie Männer einfordern und erhalten. Zumindest ist das Leistungsvertrauen bei weiblichen Jugendlichen etwas stärker an die Höhe ihrer Ich-Stärke gekoppelt als bei männlichen Jugendlichen, wie z.B. den Interkorrelationen unseres Pfadmodells (Abb. 22.17) entnommen werden kann (.38 vs. .29). Einschränkend muss dabei allerdings berücksichtigt werden, dass der Unterschied in der Höhe der beiden Interkorrelationen statistisch nicht signifikant ist.

Die Berufswünsche der weiblichen Jugendlichen liegen nach wie vor mehrheitlich auf einer „Verlängerungslinie der häuslichen Funktionen: Unterricht, Pflege, Dienst“ (Bourdieu, 2005, S. 163). Weibliche Jugendliche mit geschlechtstypischen Berufswünschen gehören zur Gruppe der „Generell Leistungsschwachen“ (mit Noten im Bereich 4 und

¹⁷ Dies bei Kontrolle des Leistungsvertrauens, in dem sich keine Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Beeinflussung der Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben zeigen.

niedriger) und weisen geringe Ausprägungen in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen auf. Leistungsängste und Selbstzweifel an ihren mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten verhindern, dass junge Frauen ein Studium in den MINT-Fächern aufnehmen, und sie schließen sich somit von zukunftssträchtigen Berufsfeldern aus. Allerdings sind insgesamt die weiblichen Jugendlichen flexibler in ihren Berufswünschen als männliche Jugendliche, die weit seltener geschlechtsuntypische Berufe wählen. Auch unter den männlichen Jugendlichen gibt es Gruppen, bei denen Schwierigkeiten in der Lebensbewältigung zu erwarten sind (s. die nächste These).

These 13: Bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gibt es Gewinner und Verlierer

Mit der Auswahl der in der AIDA-Studie einbezogenen Entwicklungsaufgaben verbindet sich auch eine *normative Zielvorstellung*: Es ist die „ideale“ Person, die sich auszeichnet durch gute Schulnoten, hohe Schulfreude, eine familiär und beruflich egalitäre Geschlechtsrollenorientierung sowie eine hohe Stabilität des Berufswunsches. Wie vielen Jugendlichen gelingt diese optimale Entwicklung, wenn wir zunächst nur die optimalen Ausprägungen der von uns verwendeten Typologien nutzen? Erstaunlicherweise sind es in unserer Stichprobe nur sechs Schüler und vier Schülerinnen – das sind gerade einmal 0.7 Prozent. Auf der Basis einer *Latent-Class-Analyse*, in der die Zugehörigkeit eines Schülers zu einer nicht direkt beobachtbaren, sondern latenten Gruppe geschätzt wird, lassen sich immerhin 37 Prozent der Jugendlichen identifizieren, denen eine *vergleichsweise* gelingende Bewältigung zu bescheinigen ist: Sie erreichen am ehesten gute Schulnoten, sind überwiegend froh, zur Schule zu gehen, zeigen egalitäre Geschlechtsrollenorientierungen und äußern größtenteils stabile Berufswünsche. Zu diesen „Gewinnern“ zählen vorwiegend Gymnasiast/inn/en aus bildungsnahen Elternhäusern. Sie verfügen über gute personale Ressourcen und können ihr Leistungsvertrauen im Laufe der Sekundarstufenzeit von Klasse 7 bis 9 steigern. Sie fühlen sich schulischen Leistungssituationen gewachsen (niedrige schulische Hilflosigkeit) und weisen nur wenig psychosomatische Beschwerden auf. Ferner verfügen diese erfolgreichen Jugendlichen auch über gute soziale Ressourcen. Diese betreffen sowohl das Lehrerengagement als auch die familiäre Unterstützung und Geborgenheit – bei gleichzeitig niedrigerem elterlichem Leistungsdruck.

Fast ebenso groß (40%) ist die Gruppe der Heranwachsenden, bei denen man von einer diffusen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben sprechen kann: Sie haben Schulnoten im Bereich „befriedigend“ sowie eine nur mittelhohe Schulfreude; die Hälfte von ihnen gibt ein diffuses Bild hinsichtlich ihrer Geschlechtsrollenorientierungen ab, und es ist die Gruppe, die Ende der 9. Klasse am häufigsten keine Berufswünsche äußert.

Über einem Fünftel der Jugendlichen (23%) ist eine risikohafte Bewältigung zu bescheinigen: Sie haben schlechte Schulnoten, sind überwiegend schulverdrossen und vertreten am stärksten eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung. Sie haben am ehesten das Bedürfnis nach materieller Unabhängigkeit, d.h. sie möchten möglichst bald

eigenes Geld verdienen, auf eigenen Beinen stehen und einen Beruf ergreifen. Aufgrund ihrer schlechten Schulleistungen dürfen sie allerdings nicht mit großen Chancen auf dem Arbeitsmarkt rechnen. In dieser Konstellation lässt sich zweifelsfrei ein Bewältigungsmuster von Jugendlichen erkennen, die nicht mehr die Schule als den zentralen Referenzrahmen für altersspezifische Problembewältigung wählen, sondern möglicherweise Herausforderungen der „Bewährung“, mit denen dann gegebenenfalls soziale Anerkennung eingeholt werden kann, in außerschulischen Kontexten suchen. Diese Gruppe dürfte eine Tendenz zu schulabsentem Verhalten zeigen.

Im Zuge der PISA-Debatte ist der unglückselige Ausdruck „Risikoschüler“ in Mode gekommen – eine schlechte Übersetzung des englischen Ausdrucks *children at risk* –, denn nicht die Schüler sind das Risiko, sie *haben* ein Risiko bzw. sind in einer Risikolage, weil sie aufgrund ihrer schwachen schulischen Leistungen so schlecht ausgebildet sind, dass sie vermutlich nach Verlassen der Schule keinen Ausbildungsplatz finden und kaum berufliche, gesellschaftliche und kulturelle Handlungsfähigkeiten besitzen. In Deutschland liegt laut PISA 2000 der Anteil dieser potenziellen Risikogruppe bei 23 Prozent (und ist bei PISA 2009 auf 18% gesunken). Aber nicht nur in Bezug auf schulische Kompetenzen, sondern insgesamt in Bezug auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter gibt es Jugendliche in Risikolagen bzw. solche, die ein Risiko des Scheiterns haben. Wie sind diese von Scheitern bedrohten Jugendlichen zu charakterisieren? Zu dieser Gruppe zählen mehr männliche als weibliche Jugendliche, sie stammen besonders häufig von Haupt-/Realschulen, und ihre Eltern weisen einen niedrigen Bildungs- und Berufsstatus auf. Auch in Bezug auf die leistungsnahen Persönlichkeitsmerkmale weisen sie Besonderheiten auf. Sie starten in Klasse 7 mit einem hohen Leistungsvertrauen, das bis Klasse 9 absinkt, was möglicherweise Folge eines Bezugsgruppenwechsels ist. Im Vergleich zur Gruppe mit gelingender Bewältigung weisen sie eine niedrigere Ich-Stärke auf. Besonders ungünstige Werte haben sie in der schulbezogenen Hilflosigkeit. Ein erheblicher Teil der Jugendlichen mit risikohafter Bewältigung äußert das Gefühl der Resignation und des Selbstzweifels in leistungsthematischen schulischen Situationen. Über 40 Prozent (!) wissen am Ende der 9. Klasse nicht bzw. eher nicht, wie sie eine gute Note in einer Arbeit erreichen können, auch wenn sie genau wissen, wann sie geschrieben wird; knapp ein Viertel ist der Meinung, dass sie ihre Schulnoten nicht bzw. eher nicht verbessern können, gleichgültig, ob sie sich anstrengen oder nicht anstrengen. Auch in der Erfolgszuversicht erreichen sie nur ungünstige Werte. Bedenklich ist auch die hohe psychosomatische Belastung der weiblichen Jugendlichen, bei denen eine risikohaft bewältigte Entwicklungsaufgaben festzustellen ist. Sie geben an, häufig Magenschmerzen zu haben (22.2%), sich häufig schwindlig zu fühlen (29.7%) und häufig sehr starke Kopfschmerzen zu haben (32.9%), während bei Schülerinnen mit gelingender oder diffuser Bewältigung diese psychosomatischen Beschwerden weniger häufig auftreten (allerdings auch noch mit Häufigkeiten zwischen 10 und 18%).

Außer dieser Gruppe von Jugendlichen mit risikohaftem Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gibt es weitere Gruppen mit problematischem Profil, die sich jedoch zum Teil überschneiden:

- Rund 16 Prozent der Jugendlichen verfügen nicht hinreichend über soziale Ressourcen bzw. soziales „Kapital“. Ihnen fehlen die für die Stützung und Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbilds so wichtige Anerkennung, Achtung und Zuwendung, wobei hinzuzufügen ist, dass es ihnen – da es bei Beziehungen auch immer um Wechselseitigkeit geht –, möglicherweise auch an sozialen Kompetenzen fehlt.
- Etwa zehn Prozent der Jugendlichen gehören zu den generell Leistungsschwachen mit Noten im Bereich ausreichend und schlechter. Sie weisen einen besonders niedrigen Bildungs- und Berufsstatus der Eltern auf. Inwieweit sich dabei primäre Herkunftseffekte (mangelnde elterliche Förderung und Unterstützung führt zu ungünstigeren Lernvoraussetzungen und schlechteren Schulleistungen) oder auch sekundäre Effekte (Benachteiligung bei der Notengebung) niederschlagen, kann hier nicht entschieden werden.
- Zu den Jugendlichen mit hoher Schulverdrossenheit zählen sechs Prozent (geringe Schulfreude weisen 30% auf). Auch sie bilden eine Problemgruppe, zumal ihre Schulverdrossenheit von Klasse 8 nach 9 noch zunimmt. Besonderer Aufmerksamkeit bedürfen auch die "erfolgreichen, aber schulverdrossenen" Schüler/innen sowie die "erfolglosen, aber schulfreudigen" Schüler/innen (s. Kap. 18), denn zusammen bilden sie immerhin rund 17 Prozent der befragten Jugendlichen in Klasse 9; also jeder 6. Jugendliche ist davon betroffen. Dabei ist allerdings aus pädagogischer Sicht zu berücksichtigen, dass beide Gruppen völlig unterschiedliche Bedürfnislagen besitzen, denen in Schule und Unterricht angemessen begegnet werden sollte.
- Eine mögliche problematische Entwicklung ist vorhersehbar bei der Gruppe der Jugendlichen (17% der männlichen und 3% der weiblichen) mit nicht mehr zeitgemäßer traditioneller Geschlechtsrollenorientierung, die also den Männern die Überlegenheit in Familie und Beruf einräumen. Mädchen mag sich mit der Übernahme der traditionellen weiblichen Rolle eine Zukunftsperspektive jenseits der schulischen und beruflichen Leistungserbringung eröffnen, wenngleich dies angesichts der Zerbrechlichkeit der Partnerbeziehungen und des geänderten Unterhaltsrechts im Falle einer Scheidung riskant ist. Männliche Jugendliche mit traditioneller Orientierung, die fast immer mit schlechten Noten einhergeht, werden aufgrund ihrer schlechten schulischen Leistungen und Abschlüsse sehr wahrscheinlich Einschränkungen in der Berufswahl und bei der Übernahme der „Ernährerfunktion“ erfahren.

Exemplarische Validierung

In einer Analyse der Schulkarrieren von zwei männlichen Gymnasiasten des NOVARA-, SABA- und AIDA-Datensatzes über insgesamt 13 Messzeitpunkte von der 2. Schulklasse bis zum Abitur konnte König (2010) differenzielle Entwicklungsverläufe in diversen motivationalen und kognitiven Variablen herausarbeiten. Die beiden Schüler hatten ihre gesamte Schulzeit über dieselbe Klasse sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe I und II besucht, machten jedoch, insbesondere ab dem Übergang in die weiterführende Schule, stark unterschiedliche Erfahrungen, die sich – u.a. auch in ihrer rückblickenden Betrachtung auf ihre Schulzeit ca. ein halbes Jahr nach dem Abitur (Messzeitpunkt 13) – zu einer „erfolgreichen“ (Gymnasiast A) und einer „schwierigen“ Schulkarriere (Gymnasiast B) verdichten lassen. Kasten 23.9 enthält die beiden Aufsätze auf die Frage „Wenn du jetzt an die Schule zurückdenkst...“ (König, 2010).

Kasten 23.9: Schule im Rückblick**Gymnasiast A:**

Wenn ich auf mein Schulleben zurückblicke, finde ich eher die „kleinen Dinge“ sehr wichtig und schön und natürlich die tollen Freundschaften, die man dort gemacht hat. Wie man z.B. gemeinsam quatschend die großen und kleinen Pausen verbracht hat, kurz einkaufen ging oder in das Internetcafé. Wie man heimlich im Unterricht geredet oder Briefe geschrieben hat. Des Weiteren fand ich meinen Mathe-LK super! Da hatte jeder sehr viel Spaß, der Lehrer war einfach locker und lustig und die Atmosphäre stimmte. Zwar war es mit Abstand am schwersten (auch im Vergleich mit anderen Schulen, da der Lehrer schwere Klausuren geschrieben hat), aber es hat trotzdem Spaß gemacht. Die ganzen Klassen- und Kursfahrten waren auch wertvolle Erlebnisse. So hat man die Mitschüler und vor allem die Lehrer mal anders erlebt, außerdem entwickelt man sich bei solchen Fahrten etwas weiter und man kann mehr aus sich herauskommen.

Letztlich war das Abitur selber ein sehr aufregendes Erlebnis. Man musste den Stress (der größer war als der psychische!) bewältigen und mal richtig ernsthaft lernen und das nicht nur die letzten zwei Tage vor dem Abi (man fängt ja im Normalfall früher an, dafür zu lernen...). Aber als dann das schriftliche Abi vorüber war, war ich irgendwie doch enttäuscht davon. Ich habe mir das Abitur irgendwie „größer“ vorgestellt. Es war auf ein Mal vorbei.

Gymnasiast B:

Für mich war die Schule in erster Linie ein soziales Netzwerk. Daher waren Erlebnisse mit anderen für mich wichtig. Weitere wichtige Erlebnisse waren die Momente, an denen man die Klausuren zurückbekam. Als man merkte, was man Tage zuvor fabriziert hatte und wie abhängig man vom subjektiven Urteilsvermögen der Lehrer war. Insgesamt ein sehr unterschiedliches Fazit. Schulerlebnisse standen oft unter einem schlechten Stern. Druck von den Lehrern, Eltern und Mitschülern. Positiv möchte ich größere Schulveranstaltungen beurteilen: Sport-, Musik- und einfach Klassen- bzw. Stufen übergreifende Veranstaltungen. Wichtig waren natürlich auch Klausurtermine; habe mich nie auf solch einen Termin gefreut.

Da beide Gymnasiasten auch in unsere hier dargelegte *Latent-Class*-Analyse einbezogen sind, können wir ihre Zugehörigkeit zu einer der Profilgruppen schulischer Erträge

nachträglich feststellen. Gymnasiast A gehört demzufolge zur Gruppe der Jugendlichen mit „erfolgreicher“ Bewältigung, während Gymnasiast B der Gruppe mit „diffuser“ Bewältigung zugeordnet wird. Dies erscheint durchaus plausibel, da Gymnasiast B zwar eine „schwierige“ Schulkarriere zurückgelegt hat, aber dennoch erfolgreich ist (z.B. Abitur ohne Klassenwiederholung erlangt), also keine „risikohafte“ Bewältigung zeigt.

Pädagogische und gesellschaftliche Implikationen

Wenn man den Anteil dieser potenziellen „Risikogruppen“ vermindern bzw. diesen Jugendlichen Hilfen anbieten möchte, so ist sicherlich ein ganzes Bündel von Maßnahmen erforderlich, das neben pädagogischen, didaktischen und sozialpädagogischen auch gesellschaftliche Maßnahmen enthalten sollte. Auf einige pädagogische Implikationen unserer Ergebnisse ist schon bei der Diskussion der vorangegangenen Thesen hingewiesen worden. Im Folgenden gehen wir darauf abschließend ein.

Schulsystem

In den vergangenen Jahren konnte man der vielfach geäußerten Kritik am dreigliedrigen Schulsystem immerhin drei Punkte entgegen halten: Die zunehmende Entkopplung von in der Sekundarstufe I besuchtem Bildungsgang und letztlich erreichtem Bildungsabschluss (Cortina et al., 2003); zunehmende „Verschlankung“ vom drei- zum zweigliedrigen System, zunächst in den neuen, zusehends auch in den alten Bundesländern (Blömeke, König & Felbrich, 2009); und sicherlich auch die Öffnung des Gymnasiums in Höhe der zugelassenen Schüler/innen insgesamt, von denen laut PISA 2009 auch Heranwachsende mit vergleichsweise niedriger sozialer Herkunft profitieren (Klieme et al., 2010). Darf damit die Strukturdebatte *ad acta* gelegt werden? Mit unseren Ergebnissen sehen wir uns gezwungen, diese Frage mit einem klaren Nein zu beantworten. Eindeutig zeigen sich ungünstige Effekte, für die das gegliederte System – so wie es in Berlin zum Zeitpunkt unserer Datenerhebung bestand – mit verantwortlich zu machen ist. Jugendliche mit gelingender Bewältigung in der 9. Klasse treffen wir systematisch häufiger am Gymnasium als an den anderen Schulformen an (vgl. Kap. 22).¹⁸ Solange das Gymnasium als die höherwertige Schulform in der Sekundarstufe I bestehen bleibt – vermittelt über die klare Abgrenzung zu allen anderen Schulformen, seien es nun Haupt-/Realschulen, „Sekundarschulen“ oder andere Schülerkompositionen von „Nicht-Gymnasiasten“ –,

¹⁸ In einer logistischen Regressionsanalyse, die wir zusätzlich zu den hier, insbesondere in Kapitel 22 dargelegten Ergebnissen berechnet haben, wurde als Kriterium die Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben in Klasse 9 (s. hierzu Kap. 22) als dichotome Variable (gelingende Bewältigung vs. diffuse/risikohafte Bewältigung) spezifiziert. Als unabhängige Variablen wurde die Schulform (über drei dummy-kodierte Variablen Gymnasium, Realschule, Hauptschule), die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen in Klasse 7, der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern (BBS) sowie das Geschlecht einbezogen. Rund 13 Prozent der Varianz in der abhängigen Variable können in diesem Modell erklärt werden. Das Geschlecht hat den stärksten, der BBS den zweitstärksten und das Gymnasium den drittstärksten Effekt. Die drei Prädiktoren lassen sich inferenzstatistisch absichern, während alle anderen Prädiktoren nicht signifikant ausfallen. Schüler/innen der anderen Schulformen unterscheiden sich nicht voneinander.

werden die auf das Schulsystem zurückführbaren sekundären Disparitäten bei der Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, wie wir sie hier beschrieben haben, auch in zukünftigen Studien empirisch nachweisbar sein. Dies ist insofern bedenklich, als dass wir keinen Nachweis erbringen können, dass sich die Bildung von vermeintlich homogenen Lerngruppen in der Sekundarstufe I in Form der Aufteilung einer Jahrgangskohorte in unterschiedliche Schulformen bei der Erreichung der gesetzten Ziele – nämlich optimale Förderung und Unterstützung der Heranwachsenden bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung – hinreichend auszahlt.

Unterricht und pädagogisches Handeln

Über die Strukturdebatte hinausgehend müssten allerdings auch auf der Ebene des Unterrichts verstärkte Bemühungen erfolgen, um Schulversagen zu vermeiden und Fördermöglichkeiten zu eröffnen, z.B. durch einen gesetzlich verankerten Anspruch auf besonderen Förderunterricht im Falle von Schulschwierigkeiten. Eine derartige Förderung würde auch die Zahl der Klassenwiederholungen senken.

Angesichts der ungünstigen Werte in einzelnen Maßen der schulbezogenen Persönlichkeitsentwicklung, vor allem in der schulbezogenen Hilflosigkeit und der geringen Erfolgszuversicht, die von einem beträchtlichen Teil der Jugendlichen mit risikohafter Bewältigung berichtet werden, fragen wir kritisch nach der pädagogischen Verantwortung, die diesen Jugendlichen in der Schule und im Unterricht offensichtlich nicht entgegen gebracht wurde. Blieben die risikohaften Bewältigungsmuster unerkannt? Haben die beteiligten Lehrkräfte sie einfach nicht gesehen? Oder verhält es sich bei den von uns gemessenen Personalkompetenzen ähnlich wie bei Fachkompetenzen, die laut PISA und IGLU von vielen Lehrkräften nur unscharf diagnostiziert werden können? Wenn fast die Hälfte der betreffenden risikogefährdeten Jugendlichen nicht wissen, wie sie sich für eine Klausur vorbereiten müssen, obwohl sie genau den Prüfungstermin kennen, lässt dies auf eine unklare, diffuse Unterrichtsgestaltung schließen, einen Mangel an Berücksichtigung jener Schüler/innen, die besondere Stützung nötig hätten. Wichtig zu betonen ist hierbei, dass es sich nicht um „Problemschüler“ einzelner „Problemschulen“ handelt. Ganz im Gegenteil: Es sind Schüler/innen, die, so ein zentrales Ergebnis unserer Mehrebenenanalysen (vgl. dazu auch bereits König, 2009), praktisch in jeder Schulklasse angetroffen werden können. Diese, auf die Schulklasse bzw. Lerngruppe bezogene Regelmäßigkeit des Auftretens schulbezogener Hilflosigkeit lässt darauf schließen, dass Ursachenerklärungen nicht nur bei Lehrkräften, sondern auch auf der institutionellen bzw. systemischen Ebene vorgenommen werden müssen.

Schon im Zusammenhang mit den Effekten der Notengebung wurde darauf verwiesen, dass sich in Deutschland die Lehrkräfte bei der Leistungsbeurteilung im Wesentlichen am Maßstab der Klasse orientieren und nicht am individuellen Lernfortschritt. Diese Praxis steht im Widerspruch zu gut gesicherten empirischen Ergebnissen: Wie die Forschung zum Einfluss der Bezugsnormorientierung auf die Leistungsmotivation der Schüler/innen (Rheinberg, 1980; Rheinberg, Schmalt & Wasser, 1978) belegt, sind Schü-

ler/innen in Klassen mit vornehmlich an sozialen Bezugsnormen bzw. am Klassenmaßstab orientierten Lehrern misserfolgsängstlicher, äußern in höherem Maße Prüfungsangst und eine höhere Schulaversion als Kinder in Klassen mit individueller Bezugsnormorientierung. Je besser Lehrkräfte den individuellen Lernzuwachs des einzelnen Schülers beachten und entsprechende Rückmeldungen geben, desto stärker werden Erfolgszuversicht und realistische Zielsetzungen gefördert. Voraussetzung sind allerdings förderdiagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften, um den individuellen Lernstand der Schüler zu erfassen, und ihre Fähigkeit und Bereitschaft zu differenzierendem Unterricht bzw. zu individueller Förderung. Wie die PISA-Ergebnisse zeigen, gibt es hier deutliche Defizite, die durch eine verbesserte Lehreraus- und -fortbildung behoben werden müssten. Zusätzlich zu Veränderungen des Unterrichts und der Leistungserhebung und -beurteilung könnten auch spezielle Motivationstrainings eingesetzt werden, wie sie beispielsweise von Rheinberg und Krug (2005) entwickelt wurden, mit dem Ziel, die Leistungsmotivation, das Interesse am Unterricht und die Schulfreude der Schüler/innen zu steigern.

Maßnahmen gegen Schulverdrossenheit

Schon lange ist bekannt und empirisch belegt, dass stärkeres „Schulinvolvement“ (Fend et al., 1976) *aller* Schüler/innen erheblich dazu beiträgt, Schule zum Lern- und Lebensort der Heranwachsenden zu machen. Selbst wenn es nur schwache Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Schul- und Klassenklimas einerseits und Schulleistungsmaßen andererseits gibt (z.B. Fend, 1998a; Gruehn, 2000; Tillmann & Meyer, 2001), gilt aus unserer Sicht zu beachten, dass einem guten Schul- bzw. Klassenklima ein eigener Wert an sich eingeräumt werden muss; ferner liefern unsere Ergebnisse eindeutige Hinweise, dass gute klimatische Verhältnisse in der Schule durchaus einen Beitrag zur Prävention von Schulverdrossenheit leisten können. Von daher ist es wichtig, sozialen Lernzielen mit Blick auf die Entwicklung eines guten Schul- und Klassenklimas für die gesamte Schülerschaft (nicht nur einzelnen Schülern gegenüber) stärkeres Gewicht im Unterricht einzuräumen und Sorge zu tragen, dass schulische Lerninhalte für alle Schüler/innen eine hohe Bedeutsamkeit erhalten.

Aus kognitions- und motivationspsychologischer Sicht muss Schüler/inne/n ein intellektuell anspruchsvoller Unterricht zu Teil werden: Unsere Ergebnisse verdeutlichen, dass Schulfreude nur schwach mit Schulnoten korreliert, was bedeutet, dass es auch gute Schüler/innen gibt, die sich sehr wahrscheinlich im Unterricht langweilen (s. hierzu auch die typologischen Analysen in Kap. 18), möglicherweise sich aber nicht trauen, dies im Unterricht zuzugeben. Bereits PISA 2000 machte deutlich, dass die Leistungsspitze der 15-Jährigen (Gymnasiast/inn/en auf den obersten Kompetenzniveaus) eher dünn besetzt ist – ein Ergebnis, das sich in PISA 2009 wiederholt. Es scheint, dass es hierzulande erheblichen Nachholbedarf in der Gestaltung attraktiver Lerngelegenheiten für die Schüler/innen gibt – nicht nur mit Blick auf die leistungsschwachen, sondern auch auf die leistungsstarken Schüler/innen. Vielleicht gelingt es dann zukünftigen Studien, einen Nachweis zu erbringen, dass Schüler/innen mit sehr guten bzw. guten Schulnoten insge-

samt auch eine höhere Freude am Schulbesuch berichten, als dies in der AIDA-Studie der Fall ist. Allein gute Noten in der Schule zu bekommen ist derzeit jedenfalls für Schüler/innen und Schüler kein Grund zur Freude am Schulbesuch. Aus pädagogischer Sicht ist dies bedenklich, glauben doch viele Lehrkräfte daran, mit guten Noten ihre Schüler/innen motivieren zu können (vgl. Pohl & Beekmann, 2005).

Ganztagsschulen

Aus gesellschafts- und familienpolitischer Sicht ist die Einführung bzw. Erweiterung ganztätiger Betreuung und Beschulung von Kindern und Jugendlichen in den vergangenen Jahren (s. hierzu detailliert und im Überblick Holtappels et al., 2007) sicherlich eine wichtige, überwiegend positiv zu bewertende Neuerung. Aus schulpädagogischer Perspektive gilt es jedoch, den erweiterten Handlungsrahmen optimal zu gestalten und insbesondere zur Lösung bestehender Problemlagen zu nutzen. Auf der Meso- und Mikro-Ebene von Einzelschule und Unterricht ist noch erheblicher Entwicklungsbedarf erkennbar – bzw. dürfte das Potenzial der Ganztagschule, etwa offener Konzepte, noch nicht hinreichend ausgeschöpft sein.

Die von uns untersuchten Jugendlichen kamen nur sehr vereinzelt in den Genuss zusätzlicher Schulangebote am Nachmittag, die heute zunehmend Heranwachsenden zur Verfügung stehen. Es ist denkbar, dass etwa der Einsatz von Sozialpädagogen an der Schule, die Unterstützung und Hilfe bieten, bei Krisen und Konflikten eingreifen sowie Kontakte zwischen Schule und Elternhaus pflegen, auch zur Prävention der von uns beschriebenen risikohaften Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beitragen kann. Offene und vielseitige Freizeitangebote, Initiativen zur Begleitung im Übergang von der Schule in den Beruf, Gewährleistung eines höheren Schulinvolvements durch z.B. zeitnahe Intervention bei ersten Anzeichen für schulabsentes Verhalten sind sicherlich günstiger zu realisieren, wenn der Schulbesuch nicht nur auf den Vormittag begrenzt bleibt und wenn Lehrkräfte nicht die einzigen erwachsenen Ansprechpartner im Schulbereich bilden. Es bleibt zu hoffen, dass Kinder und Jugendliche zukünftig mehr soziale Stützung in der Sozialisationsinstanz Schule erfahren, als wie wir es für unsere Befragten nachweisen können. Die Anforderungen, denen sich Jugendliche stellen müssen, sind heute komplex und vielschichtig wie nie zuvor. Bei der Gestaltung von Schule muss dieser Erkenntnislage Rechnung getragen werden, soll sie zur Lösung diverser gesellschaftlicher Problemlagen ihren Beitrag leisten und Schritt halten mit den Herausforderungen, die an die zukünftigen Generationen gestellt werden. Mit dem alleinigen Fokus auf die Steigerungen von Fachleistungen ist dies sicherlich nicht getan.

24 Schlussbetrachtung

24.1 Ausblick und Anregungen für zukünftige Forschung

Zum Abschluss stellt sich die Frage, ob unsere Ergebnisse heute noch gültig sind. Ein Vergleich mit den neueren Studien – PISA 2009 und der Shell-Studie 2010 verdeutlicht, dass nur geringfügige Veränderungen eingetreten sind. Seit unserer letzten Befragung (2002) sind fast zehn Jahre vergangen, in denen ein großes Ziel der Bildungspolitik darin bestand, den Anteil der Jugendlichen, die in der Schule scheitern und der potenziellen Risikogruppe angehören, zu vermindern. Tatsächlich, so zeigt PISA 2009, ist es gelungen, die Zahl der Jugendlichen, die unterhalb von Kompetenzstufe II lesen, von 22,6 Prozent auf 18,5 Prozent zu senken. Gleichzeitig ist der Anteil der Jugendlichen, die eine Hauptschule besuchen und dort vermutlich ein wenig lernförderliches Milieu vorfinden, von 22 auf 19 Prozent gesunken. Insgesamt sind die sozialen Disparitäten zwar etwas geringer geworden, aber immer noch erheblich. Die Auslesemechanismen der Schule mit den pädagogisch bedenklichen Auswirkungen auf die Erfolgszuversicht und die Leistungsangst sind kaum gemildert. So ist die hohe Zahl der Klassenwiederholungen im Sekundarstufenbereich bundesweit (Klieme et al., 2010) und auch in Berlin (Prenzel, Artelt, Baumert, Blum, Hammann, Klieme & Pekrun, 2008) nicht zurückgegangen, was angesichts der massiven Kritik an dieser Maßnahme zu erwarten gewesen wäre, denn es gibt keinen empirischen Beleg, dass Jugendliche mit „verzögertem Durchlauf“, wie es im PISA-Sprachgebrauch heißt, ihre Leistungen verbessern (vgl. u.a. Tillmann & Meyer, 2001; Krohne & Tillmann, 2006; Ehmke, Drechsel & Carstensen, 2008). Auch die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft in den verschiedenen Schularten ist im Wesentlichen gleich geblieben (wenngleich der prozentuale Anteil von Kindern un- und angelernter Arbeiter am Gymnasium von 11 auf 15% gestiegen ist), so dass die starke Abhängigkeit des Schulbesuchs von der sozialen Herkunft bestehen bleibt.

Allerdings wurden nach Angaben der Schulleitungen Hausaufgaben und Projektarbeiten verstärkt für die Leistungsbeurteilung genutzt, ebenso standardisierte Testverfahren. Solche Maßnahmen kommen jenen Jugendlichen der AIDA-Studie entgegen, die sich über die starke Abhängigkeit der Noten von punktuellen (und überraschenden) Prüfungsarbeiten sowie von der Lehrerwillkür beklagen. Auch beurteilen die PISA-Jugendlichen 2009 die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler/innen positiver, eine Entwicklung, die in Deutschland stärker ausgeprägt ist als in anderen OECD-Ländern (vgl. Klieme et al., 2010). Nach wie vor wird aber das Lehrer-Schüler-Verhältnis von Gymnasiast/innen ungünstiger bewertet als von den Schüler/innen anderer Schulformen (Hertel, Jude & Neumann, 2010).

Auch die Shell-Studie Jugend 2010 (Jugendwerk der Deutschen Shell, 2010) verweist einerseits auf erfreuliche Entwicklungen, andererseits auf eine wachsende Kluft zwischen Bildungsgewinnern und Bildungsverlierern. Erhöht hat sich der Anteil der Jugendlichen, die mit ihrem Leben zufrieden sind, ihrer Zukunft zuversichtlich entgegensehen bzw.

überzeugt sind, sich ihre beruflichen Wünsche erfüllen zu können. Bei Jugendlichen aus sozial schwierigen Verhältnissen verläuft die Entwicklung bei diesen drei Indikatoren jedoch gegenläufig, ihre Zuversicht ist weiter gesunken. Die Kluft zwischen den Milieus hat sich mithin noch verstärkt (Hurrelmann, 2010).

Die neue Shell-Jugendstudie hat auch Positives zu vermelden, nämlich die Verbesserung der schulischen Einstellung der Jugendlichen: So ist bei den Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen der Anteil derer, die gern zur Schule gehen, von 36 Prozent im Jahr 2002 auf 52 Prozent im Jahr 2010 kontinuierlich angestiegen. Mehr Jugendliche (83%) als im Jahr 2002 (76%) sprechen sich für die Werte „fleißig und ehrgeizig sein“ aus, was auf eine gestiegene Leistungsorientierung verweist.

Anregungen für zukünftige Forschung

In unserer Schlussbetrachtung wollen wir, wie es üblich für Forschungsarbeiten wie die vorliegende ist, einen Ausblick auf zukünftige Forschung liefern, also jene Desiderate benennen, die wir für besonders dringlich halten. Zu ihnen gelangen wir einerseits vor dem Hintergrund der Restriktionen unserer Studie (vgl. hierzu die Einleitung von diesem Teil V), d.h. der Frage, was man in zukünftigen Untersuchungen besser machen könnte, vor allem in methodischer Hinsicht. Andererseits liefern die Implikationen unserer Forschungsbefunde, wie sie sich insbesondere aus den im vorangegangenen Kapitel dargelegten Thesen ergeben, zahlreiche inhaltliche Anknüpfungspunkte, die, so hoffen wir, zukünftige Forschung zur Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter anregen und dort neue Impulse setzen werden.

Betrachtet man zusammenfassend die dargelegten Restriktionen der AIDA-Studie, so ist vor allem der Bedarf eines hinreichenden Feldzugangs zu nennen, der die Realisierung von Zufallsstichproben und die Rekrutierung eines Panels ermöglichen hilft. Die Replikation zentraler Forschungsbefunde der vorliegenden Studie, z.B. die Ermittlung des tatsächlich vorhandenen Anteils von Neuntklässlerinnen und -klässlern mit risikohafter Entwicklung, wie wir ihn hier definiert haben, anhand einer repräsentativen und überregionalen Schülerstichprobe könnte die Diskussion um den *output* von Schule – das was Schule (mitwirkend) auf der Ergebnisebene erreicht bzw. nicht erreicht – sicherlich bereichern. Dies umso mehr, wenn wichtige Kontrollvariablen hinzukommen, die wir aus unterschiedlichen Gründen in die AIDA-Studie nicht einbeziehen konnten. Darunter fallen zumindest die über standardisierte Testverfahren gemessenen Schülerkompetenzen sowie die (z.B. wie in PISA oder IGLU vorgenommene) differenzierte Erfassung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds der Jugendlichen. Wie viele 15-Jährige weisen regional oder bundesweit ein „gelingendes“, „diffuses“ oder „risikohaftes“ Muster altersspezifischer Entwicklungsaufgaben auf? In welchem Verhältnis stehen die von uns diagnostizierten Muster zu fachspezifischen Schülerkompetenzen? Besteht bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund und bzw. oder niedrigem sozio-ökonomischen Status eine höhere Wahrscheinlichkeit, gegen Ende der Sekundarstufe I eine „risikohaft“ Persönlichkeitsentwicklung einzuschlagen? Dies stellen aus unserer

Sicht unverzichtbare Fragen dar, denen sich die zukünftige Jugend- und Schulforschung annehmen muss.

Mit dem regionalen Bezug der AIDA-Studie, der Untersuchung von Berliner Schüler/innen der 7. bis 9. Klasse, ist nicht nur eine mögliche (z.B. bundesweite) Generalisierung der Befunde limitiert. Angesichts des Bildungsföderalismus in Deutschland sowie der Entwicklungen der landesspezifischen Schulsysteme der Sekundarstufe I während des vergangenen Jahrzehnts (d.h. seit dem Abschluss der AIDA-Datenerhebungen) bleibt auch zu fragen, inwieweit die von uns herausgearbeiteten Effekte schulischer Sozialisation, die insbesondere auf die Schulformen zurückgehen, auf andere Bundesländer übertragbar sind, die gegebenenfalls bereits um die Jahrtausendwende oder seitdem über eine andere Schulstruktur verfügten bzw. auf eine solche umstellten. Seit einigen Jahren zeichnet sich in vielen Bundesländern (zumindest auf die Regelschulen bezogen) die Entwicklung zu einem zweigliedrigen Schulsystem ab (Blömeke et al., 2009). Gibt es in dieser veränderten Situation ebenfalls Muster von Schulkarrieren, wie sie die sozialen Aufsteiger und Absteiger sowie Statuserhalter in der AIDA-Studie aufweisen? Gelingt dabei weiblichen Jugendlichen mit niedrigem elterlichen Bildungs- und Berufsstatus besser als männlichen Jugendlichen mit ähnlichem sozio-ökonomischen Hintergrund der Sprung auf das Gymnasium? Welche psychosozialen Kosten tragen sie, welche Anpassungen an das Schulumilieu müssen sie leisten? Besitzen Statuserhalter auf hohem Niveau ebenfalls im zweigliedrigen Schulsystem jene Privilegien in Bezug auf ihre Persönlichkeitsentwicklung, wie wir es für die AIDA-Stichprobe im Kontext des dreigliedrigen Systems herausstellen konnten? Auch hier wäre die Replikation an aktuellen und – bundesweit oder regional – repräsentativen Stichproben aus unserer Sicht von großem Interesse, allein um die jüngere schulstrukturelle Entwicklung aus schulpädagogischer Sicht genauer bewerten zu können. Erkenntnisse hierzu könnten ferner einen wichtigen Beitrag zur Diskussion um Gewährleistung von Chancengerechtigkeit im Schulsystem liefern.

Fragen der Generalisierbarkeit und Aktualitätsprüfung der von uns erzielten Befunde, dies mögen die bisherigen Ausführungen verdeutlicht haben, erfordern zwingend Replikationsstudien mit Stichproben, die hohen Anforderungen genügen. Auf einer anderen Ebene gilt es, die Qualität des verwendeten Instrumentariums zu hinterfragen. Vorzüge und Restriktionen haben wir auch in Bezug auf unsere Instrumente bereits in der Einleitung zu diesem Teil V genannt. Darüber hinaus sehen wir Forschungsdesiderate in drei Bereichen: in einer Differenzierung der Instrumente, in ihrer Erweiterung um zentrale Komponenten (die dann auch das von uns verwendete Rahmenmodell betreffen) sowie in der Berücksichtigung fachlicher Spezialisierung bzw. domänenspezifischer Ausrichtung bestimmter Instrumente.

Zu nennen wäre hier etwa die Differenzierung in allgemeine Schulfreude und fachspezifische Lernfreude. Lassen sich schulverdrossene Jugendliche anhand ihrer unterschiedlichen Ausprägung in der fachspezifischen Lernfreude unterscheiden? Die AIDA-Daten lassen entsprechende Analysen zu, die bereits in Arbeit sind.

War für unsere Studie die entwicklungspsychologische Rahmung durch das Konzept der Entwicklungsaufgabe (in Anlehnung an Fend) zentral, so bleibt nach der Bedeutung und empirischen Untersuchung weiterer Entwicklungsaufgaben zu fragen, die charakteristisch für das Jugendalter sind. Aus theoretischer und empirischer Sicht erscheint es unverzichtbar, die Frage zu klären, wie Jugendliche selbstständiger werden (sollen) und dabei ihre „Identität finden“ können (Fend 2003). Welche Formen der Operationalisierung zum Beispiel zur Erfassung von Selbstständigkeit wären nötig, die über das sowohl in der AIDA-Studie als auch in der BIJU-Studie eingesetzte Instrument hinausgehen? Unsere Ergebnisse legen nahe, dass Jugendliche vor allem dann den Wunsch nach größerer Selbstständigkeit (z.B. materieller) entwickeln, wenn sie sich in einer defizitären Lage wähnen (Mangelhypothese). Phänomenologische Studien mit qualitativem Forschungsdesign könnten hierüber vermutlich Klärung anbieten. Ferner wäre die Frage nach Selbstständigkeit als Entwicklungsaufgabe auch normativ zu beantworten.

Die von uns betrachteten und analysierten exogenen Faktoren – Familie, Schule, Gleichaltrige – wurden über Qualitätsmerkmale sozialer Beziehungen operationalisiert (z.B. das erlebte Lehrerengagement), dies entsprechend unserer Annahme, dass es vor allem die sozialen Beziehungen, nach Fend (2003) die sozialen Ressourcen, sind, die auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen einwirken bzw. in Interaktion zu sehen sind. Damit kamen wir der Metapher von „handelnden Umwelten“ (Fend) nach. In Bezug auf den Beitrag von Schule als Institution müssten zukünftige Studien darüber hinaus sicherlich das schulische Angebot als Erfahrungskontext umfassender untersuchen. Angesichts der Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung und zentraler Diskurse zur Schulentwicklung wäre es wünschenswert, mehr über den Beitrag der einzelnen Schule oder den Einfluss ihres milieudefinierenden Organisationsrahmens für die gelingende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter zu wissen. Dies könnte entlang bekannter Qualitätsbereiche wie Lehrerverbände, Schulmanagement und Personalentwicklung (Ditton, 2000) erfolgen.

Und schließlich sei in Bezug auf die verwendeten Instrumente auch auf den Ausschnitt im Bereich der Mediatoren verwiesen, mit denen wir gearbeitet haben: Die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen verstehen wir als Operationalisierungen von Personalkompetenz (s. Abschn. 23.1). Daneben bleibt zu fragen, inwieweit die Sozialkompetenz von Schüler/innen als Mediator in unserem Modell fungieren könnte. Ebenso wie die Personalkompetenz findet die Sozialkompetenz in der aktuellen Linie der empirischen Bildungsforschung nur wenig Berücksichtigung. In Bezug auf altersspezifische Entwicklungsaufgaben hingegen dürfte ihr ein zentraler Stellenwert zukommen, z.B. beim Aufbau der Beziehungen zu Gleichaltrigen innerhalb und außerhalb der Schule sowie bei der Loslösung vom Elternhaus. Hier lässt sich eindeutig Forschungsbedarf erkennen, dem mit zukünftigen Studien begegnet werden muss. Stärker in den Blick geraten sollten auch soziale Kompetenzen wie Verantwortungsbereitschaft sowie Interesse und Teilhabe am politischen Leben, zumal wenn das Wahlalter für Jugendliche herabgesetzt werden soll.

Trotz eines Längsschnittdesigns, wie wir es mit der vorliegenden Studie realisiert haben, sind auch wir letztlich nur in der Lage, über einen zeitlich begrenzten Ausschnitt der Schulkarrieren der von uns untersuchten Heranwachsenden Aussagen treffen zu können. Schulische Sozialisation ist jedoch weitaus komplexer, und es fehlen generell Untersuchungen in der Schulforschung, die Schulkarrieren über einen sehr langen Zeitraum, etwa von der Grundschule bis zum Abitur (vgl. die Einzelfallanalysen von König, 2010), in den Blick nehmen. Anknüpfend an unsere hier dargelegten empirischen Befunde zu differenziellen Entwicklungen von Schüler/inne/n ist es zum Beispiel von großem Interesse, die Analysen auf die Grundschulzeit auszuweiten. Wann genau treten Unterschiede in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen bei Heranwachsenden auf? Welche Stadien des Schulbesuchs sind von stereotypen Erwartungen weniger tangiert und verhindern bzw. verzögern möglicherweise differenzielle Entwicklungen und geschlechtsbezogene Disparitäten? Wie gut lassen sich die von uns in Klasse 9 diagnostizierten Bewältigungsmuster (gelingend, diffus, risikohaft) bereits im Grundschulalter durch zentrale Merkmale (z.B. Schulfreude oder Schulnoten) vorhersagen? In Teilen sind wir in der Lage, mithilfe der Daten der beiden Vorgängerstudien NOVARA und SABA zu solchen Fragen komplexe Längsschnittanalysen durchzuführen. Entsprechende Forschungsarbeiten sind in Planung.

24.2 Die Jugendlichen haben das letzte Wort

Bei der Befragung in der 8. Klasse haben fast alle der über 3000 Jugendlichen die Möglichkeit wahrgenommen, auf zwei offene Fragen zu antworten:

„Was ist das Schönste an Schule?“

Lena: Das Schönste ist jeden Tag alle Freunde zu sehen und der nette Nebeneffekt ist das weiterbildende Lernen.

Mara: Dass ich neue Sachen lerne und mein außerschulisches Wissen preisgeben kann.

Georg: Wenn ich weiß, das ich etwas Großes geleistet habe und/oder die beste Arbeit in einem Fach habe. Dann merke ich die Blicke der anderen Leute und ein Triumphgefühl steigt auf!!!

Anne: Im Großen und Ganzen ist die Schule wunderschön! Es macht Spaß, soviel Wissen einsaugen zu können! Die Lehrer sind toll!

„Was ist das Schlimmste an Schule?“

Mirko: Sie raubt Zeit, gibt kein Geld.

Andre: Wenn ich an die Schule denke. Das Schlimmste ist, dass meine ganze Freizeit gesperrt wird. Wir kommen erst um 13.50 aus der Schule und bekommen Hausaufgaben

auf und müssen für Klassenarbeiten lernen. Ich werde nervös, wenn ich weiß, wir schreiben eine Klassenarbeit in Englisch oder Deutsch. Wenn ich an die Schule denke, bekomme ich immer schlechte Laune, weil ich weiß, dass ich keine Freiheit unter der Woche habe.

Joana: Jeden morgen beschäftigen mich dieselben Fragen: Was soll ich anziehen? Wie soll ich meine Haare machen?

Friederike: Wirklich Angst habe ich nur vor Mathe, weil ich mich schäme, wenn ich etwas nicht begreife. Ich denke, dass Schlimmste oder das Hemmendste ist für mich, die Angst davor, etwas nicht zu begreifen. Früher in der Grundschule war ich immer die Intelligenteste und alle bewunderten mich wegen meines Allgemeinwissens, jetzt habe ich das Gefühl, nicht mehr aus der Masse herauszutreten. Mittelmäßigkeit ist das Schlimmste, noch schlimmer als die Angst nichts zu begreifen.

Stefanie: Das Schlimmste ist, dass man auf dem Schulhof komisch angestarrt wird, wenn man nicht so richtig ins Bild passt! Auf unserer Schule gibt es „Normalos“ (z.B. einfach nur Turnschuhe, Zopfhalter ins Haar und fertig) ausgeflippte „Zecken“ (z.B. Dreadlocks, Springerstiefel und Hosen an den Knien.). Wenn du nicht in dieses Bild passt (z.B. aufgedonnert oder Raver-mäßig aussiehst), wirst du gleich blöd angeguckt! Das ist fast wie'n Bandenkrieg! „Aufgedonnerte“ Leute und Raver gegen „Normalos“ und Zecken! Auf dieser Schule bin ich eine aufgedonnerte Ziege gegen viele Zecken!

Tina: Eigentlich finde ich an der Schule nur den Unterricht, den ich nicht mag, schlimm, ansonsten sind es nur die kleinen Probleme. Die Jungs und Mädchen, die denken, dass sie was besseres sind, sich mit Markensachen zu übertrumpfen versuchen und irgendeinem Klischee nachgehen, sind am schlimmsten. Auch dass es keine Musik in der Hofpause gibt, ist nicht gerade toll. Das wäre ein Verbesserungsvorschlag. Die Sachen in der Cafeteria sind zu teuer. Habe ich schon erwähnt, dass die Stühle unbequem sind?! Ja, das wars.

Magdalena: Der Stress, die Hektik, vor allem in den Pausen und am Stundenende, wenn der Lehrer schnell noch ganz viele Sachen auf einmal loswerden will, überzieht und man zum nächsten Raum hetzen darf. Außerdem finde ich, in der Schule werden nicht die richtigen menschlichen Eigenschaften gefördert - wie kreatives Denken, Anderssein, Toleranz und Liebe, unabhängig von Aussehen, Leistung und Art. Die philosophischen und ethischen Fächer sollten gefördert werden, sonst bekommt man leicht das Gefühl, so etwas habe im materiellen und gesellschaftlichen Sinn „keinen Wert“.

Robert: Lehrer, Unterricht, schlechte Noten, hinzugehen, Arbeiten, Scheiße bauen, langweilig, öde, ätzend, beschis***n, dass ich nichts kann, langer Schulweg, unbequeme Stühle, nervig, morgens aufstehen, alles mitschreiben, blonde Lehrer/innen mit Mini-Röcken, Essenfrauen, Standard Essen und gegessen werden, stickig stinkige Atmosphäre, andere auszuschließen, nur weil sie anders sind, nicht beliebt sind, nichts können usw. obwohl sie andere Qualitäten haben, die vielleicht nicht jeder von uns kennt. Das war

eigentlich alles und zum Abschluss will ich noch sagen, wie toll und schön es mit Ihnen war, es hat mir richtig Spaß gemacht, das alles zu schreiben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adams, R. (2002). Scaling PISA cognitive data. In R. Adams & M. Wu (Eds.), *PISA 2000 technical report* (pp. 99-108). retrieved May 07, 2009, from <http://www.oecd.org/dataoecd/53/19/33688233.pdf>
- ALLBUS (1986, 1992, 1996). *Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften*. München: Infra-Test.
- Alsaker, F. D. (2000). The development of a depressive personality orientation: The role of the individual. In W. J. Perring & A. Grob (Eds.), *Control of human behaviour, mental processes and consciousness* (pp. 345-359). Hillsdale: Erlbaum.
- Alsaker, F. D. & Olweus, D. (1992). Stability of global self-evaluations in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 123-145.
- Alt, C. (2008). *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2004). *Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-299). Opladen: Leske und Budrich.
- Asendorpf, J. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. & van Aaken, M. A. (1993). Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 64-86.
- Asparouhov, T. (2005). Sampling weights in latent variable modeling. *Structural Equation Modeling*, 12, 411-434.
- Auhagen, A. E. (1991). *Freundschaft im Alltag. Eine Untersuchung mit dem Doppeltagebuch*. Bern: Huber.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1994). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (7. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Barber, B. K. & Ohlsen, J. A. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12, 287-315.
- Baumert, J. (1992). Koedukation oder Geschlechtertrennung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 83-110.

- Baumert, J. (2006). Was wissen wir über die Entwicklung von Schulleistungen? *Pädagogik*, 4, 40-46.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Baumert, J. & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik*, 50, 12-18.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J., Roeder, P. M., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O., Rimmele, R., Schnabel, K. & Seipp, B. (1996). Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). In K.-P. Treumann, G. Neubauer, R. Möller & J. Abel (Hrsg.), *Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung* (S. 170-180). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O. & Schnabel, K.-U. (1997). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Dokumentation: Band 1. Skalen Längsschnitt I, Welle 1-4*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K. (2000). Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung? In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (Hrsg.), *Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse. Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks der GEW, Band 14*. Frankfurt/Main: Bildungs- und Förderungswerk der GEW.
- Baumert J., Klieme, M., Neubrand, M., Prenzel, U., Schiefele, W., Schneider, P., Stanat, K.-J., Tillmann, & Weiß, M. (2001) *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Roeder, P. M. & Watermann, R. (2003). Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 487-524). Hamburg: Rowohlt.
- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314-354). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M., & Nikolova, R. (2009). Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, (2), 189-215.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bergmann, Chr. & Eder, F. (1992). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test. Manual* (2. korrr. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Berg-Peer, J. (1982). Wer hat Angst vor Mathematik? Die gesellschaftlich produzierte Distanz der Frauen zur Naturwissenschaft und Technik. In U. Enders-Dragässer (Hrsg.), *Gutachten „Frauen und Schule“* (S. 36-51). Gießen: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Beyers, W. & Seiffge-Krenke, I. (2007). Are friends and romantic partners the „best medicine“? How the quality of other close relations mediates the impact of changing family relationships on adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 559-568.
- Bilden, H. (1996). Sozialisation und Geschlecht – Ansätze einer theoretischen Klärung. In R. Valtin & U. Warm (Hrsg.), *Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule* (2. Aufl., S. 13-46). Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Bilz, L., Hähne, C. & Melzer, W. (2003). Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 243-299). Weinheim: Juventa.
- Blömeke, S., König, J., & Felbrich, A. (2009). Middle-school education in Germany. In S. Mertens, A. Anfara Jr., & K. Roney (Eds.), *Handbook of research in middle level education. Vol. 7: An international look at educating young adolescents* (pp. 255-286). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Hannover, B., Lenzen, D. Müller-Böling, D., Prenzel, M., Wößmann, L. & Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boehnke, K., Merckens, H., Schmidt, F. & Bergs, D. (1987). Ausländer und Wertwandel. Hat die "Stille Revolution" auch bei Arbeitsmigranten stattgefunden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 39, 330-346.
- Bönsch, M. (2005). Schulverweigerung. Das Phänomen und die Schule. *SchulVerwaltung BW*, 11, 243-246.
- Böttcher, W. (2007). Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Edu-*

- cational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 185-206). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, F. (1989). Pädagogische Strukturen einer Schule heute. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule* (S. 47-62). Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch Model. Fundamental measurement in the human sciences* (2nd ed.). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Borba, M. (1999). *Parents do make a difference*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, R., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Klasse im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Braun, F., Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2008). Übergang Schule – Beruf. Hauptschüler im Fokus. In Bildungswerk der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.), *Tür zu? Gemeinsame Zukunft gestalten* (S. 20-23). München: Arbeitskreis Schulewirtschaft Bayern.
- Brehmer, I. (Hrsg.). (1982). *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim: Beltz.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 869 – 887.
- Brophy, J. (1999). *Teaching*. Brussels: International Academy of Education. retrieved February 21, 2011, from <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf>
- Brown, D.J. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 27-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.

- Brunstein, J. & Heckhausen, J. (2006). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen, H. (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Aufl., S. 143-188). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Büchter, A. & Henn, H.-W. (2007). *Elementare Stochastik. Eine Einführung in die Mathematik der Daten und des Zufalls* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood. In V. Derlega & B. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction* (pp. 41-62). New York: Springer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009). *Berufsbildungsbericht 2009*. Referat Grundsatzfragen der beruflichen Bildung. Bonn und Berlin.
- Butz, P., Hefler, G., Wenzke, G., Boehnke, K. & Merkens, H. (1996). *Schuljugendliche in Berlin, Chemnitz, Frankfurt an der Oder und Siegen. Arbeitsbericht I*. Freie Universität Berlin und Technische Universität Chemnitz.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer.
- Calsyn, R.J. (1976). Guidelines for using cross-lagged panel correlation. *Representative Research in Social Psychology*, 7, 105-119.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornelißen, W. & Gille, M. (2008). Lebenswünsche junger Menschen und die Bedeutung geschlechtsstereotyper Muster. *Betrifft: Mädchen*, 21, 148-155.
- Cornelißen, W., Gille, M., Knothe, H., Meier, P., Queisser, H. & Stürzer, M. (2002). *Junge Männer - Junge Frauen. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit*. Opladen: Leske und Budrich.
- Cortina, K. S. (2007). Einleitung zum Thementeil „Schule und psychosoziale Entwicklung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 741-743.
- Cortina, K. S. & Trommer, L. (2003). Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky & K. U. Mayer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 342-391). Hamburg: Rowohlt.
- Cramer, J. D. & Oshima, T. C. (1992). Do gifted females attribute their math performance differently than other students? *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 18-35.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 207-221.
- Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W., Schmidt, H.J. & Tessloff, T. (1990). *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*. Frankfurt/Main: Lang.

- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Darge, K. (2008). „Wie gern gehst du zur Schule?“ - Eine empirische Studie zum Ausmaß und zur Entwicklung der Schulfreude bei Berliner Schülerinnen und Schülern. In R. Peek, W. Plöger, B. Peperhove & J. Stratmann (Hrsg.), *Tagungsband des Symposiums 2008 - Heterogenität von Lerngruppen - Eine Herausforderung an die Schulpädagogik*. Köln. Zugriff am 31.01.2011. Verfügbar unter <http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso3/File/Symposium%202008/Symposium2008.pdf>
- Dickmeis, C. (1997). *Die Entwicklung von individuellen Werthaltungen im Jugendalter. Eine Längsschnittuntersuchung in Ost- und West-Berlin*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des hierarchisch linearen Modells*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73-92.
- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 2, 262-286.
- Ditton, H. & Kreckler, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht - Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 507-529.
- DJI-Jugendsurvey (1992). Quelle: Hoffmann-Lange, U. (Hrsg.). (1995). *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1*. Opladen: Leske und Budrich.
- DJI-Jugendsurvey (1997). Quelle: Gille, M. & Krüger, W. (Hrsg.). (2000). *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2*. Opladen: Leske und Budrich.
- DJI (2007). *DJI-Thema 2007/03: Gleichstellung beginnt im Kindergarten*. Zugriff am : 14.03.2011. Verfügbar unter: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=646&Jump1=RECHTS&Jump>
- Dreesmann, H., Eder, F., Fend, H., Pekrun, R., von Saldern, M. & Wolf, B. (1992). Schulklima. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik* (S. 655-682). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Driesel-Lange, K. & Hany, E. (2005). Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums; Die Qual der Wahl. In B. Kracke & E. Hany (Hrsg.), *Schriften zur Berufsorientierungsforschung. Heft 1*. Universität Erfurt. Erziehungswissenschaftliche Fakultät. Fachgebiet Psychologie.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3, pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Eckes, T. (2004). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 165-167). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Eder, F. (Hrsg.). (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Eder, F. (1998). *Der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima*. Göttingen: Hogrefe.
- Ehmke, T. & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309-335). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H. & Prenzel, M. (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.), *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 225-254). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T., Drechsel, B. & Carstensen, C. H. (2008). Klassenwiederholen in PISA-I-Plus: Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 368-387.
- Engel, U. (1998). *Einführung in die Mehrebenenanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Erikson, E. H. (1974). *Jugend und Krise* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three western european societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 415-441.
- Ewert, O. M. (1984). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Faulstich-Wieland, H. (1991). *Koedukation - Enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: WBG.
- Faulstich-Wieland, H. (2000). Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In S. Metz-Göckel, C. Schmalhans-Larsen & E. Belinski (Hrsg.), *Hochschulreform und Geschlecht* (S. 196-206). Opladen: Leske und Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1996). "Nur Mädchen in einer Klasse ist eine leere Klasse" - Selbstbilder von Grundschülerinnen. In G. Pfister & R. Valtin (Hrsg.), *MädchenStärken* (S. 40-50). Frankfurt/Main: Grundschulverband e.V.
- Feingold, A. (1992). Good-looking people are not what we think. *Psychological Bulletin*, 111, 304-341.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III, 1*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1979). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule* (1. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.

- Fend, H. (1989a). Was ist eine gute Schule? In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule* (S. 14-25). Hamburg/Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1989b). „Pädagogische Programme“ und ihre Wirksamkeit. Das Beispiel der Umdeutung schulischer Normen in der Altersgruppe. In W. Breyvogel (Hrsg.), *Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven* (S. 187-210). Opladen: Leske und Budrich
- Fend, H. (1990a). *Vom Kind zum Jugendlichen: Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. I.* Bern: Huber.
- Fend, H. (1990b). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (1991a). Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 9-32). Stuttgart: Enke.
- Fend, H. (1991b). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. II.* Bern: Huber.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. III.* Bern: Huber.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. IV.* Bern: Huber.
- Fend, H. (1998a). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lernleistung.* Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (1998b). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. V.* Bern: Huber.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe.* Opladen: Leske und Budrich.
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 141-149.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* Opladen: Leske und Budrich.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). Wie das Leben gelingt und wie es so spielt. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie* (S. 449- 479). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. & Prester, H. G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projektes Entwicklung im Jugendalter.* Konstanz: Universität Konstanz.
- Fend, H. & Stöckli, G. (1997). Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie*

- der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Bd. 3* (S. 1-35). Göttingen: Hogrefe.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagel, W., Specht, W. & Vöth-Szuszdiara, R. (1976). *Sozialisations-effekte der Schule. Soziologie der Schule II*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.). (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Forschungsgruppe Schulevaluation (1998). *Gewalt als soziales Problem in Schulen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: MacMillan Reference Books.
- Fries, S., Schmid, S., & Hofer, M. (2007). One the relationship between value orientation, valences, and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 201-216.
- Frydenberg, E. (1997). *Stress and coping*. London: Routledge.
- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.
- Fuhrer, U. & Trautner, H. M. (2005). Entwicklung von Identität. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklungspsychologie, Bd. 3: Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 335-424). Göttingen: Hogrefe.
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- Gediga, G. & Kuhnt, T. (1998). *Praktische Methodenlehre*. Zugriff am 11.10.2004. Verfügbar unter www.psycho.uni-osnabrueck.de/ggediga/www/pm98
- Gensicke, T. (2006). Zeitgeist und Wertorientierungen. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend 2006. 15. Shell-Studie* (S.169-185). Frankfurt/Main: Fischer.
- Gesterkamp, T. (2010). *Geschlechterkampf von rechts. Wie Männerrechtler und Familienfundamentalisten sich gegen das Feindbild Feminismus radikalisieren*. Expertise der Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 30.04.2010. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07054.pdf>
- Giesecke, H. (2007). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- van Ginkel, J. R. & van der Ark (2005). SPSS syntax for missing value imputation in test and questionnaire data. *Applied Psychological Measurement*, 29, 152-153.

- van Ginkel, J.R. & van der Ark (2007). *SPSS syntax for two-way imputation of missing test data*. Zugriff am 10.04.2008. Verfügbar unter www.uvt.nl/faculteiten/fsw/organisatie/departementen/mto/software2.html
- Gjesme, T. & Nygard, R. (1970). *Achievement-related motives: Theoretical considerations and construction of a measuring instrument*. Unpublished report. University of Oslo.
- Götttert, R. & Kuhl, J. (1980). *LM-Fragebogen: Deutsche Übersetzung der AMS-Skala von Gjesme und Nygard*. Unveröffentlichtes Manuskript. Ruhr-Universität Bochum.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545-579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3. Aufl., pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (pp. 71-100). New York: John Wiley & Sons.
- Gottfredson, L. S. (2006). Circumscription and compromise. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of career development* (pp. 167-169). Sage, CA: Sage Publications.
- Graham, J. W., Cumsille, P. E., & Elek-Fisk, E. (2003). Methods for handling missing data. In J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of psychology: Research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 87-114). New York: John Wiley & Sons.
- Grewe, N. (2007). Schul- und Klassenklima aktiv gestalten. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 229-237). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grob, A. (1993). BFW: Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher. In G. Westhoff (Hrsg.), *Handbuch psychosozialer Messinstrumente* (S. 132-134). Göttingen: Hogrefe.
- Grob, A. (1997). *Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet?* Zürich: Rüegger.
- Grob, A. (1998). *Regulation des subjektiven Wohlbefindens: Ergebnisse und Forschungsperspektiven*. Positionsreferat am 41. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Dresden.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz PVU.
- Grob, A., Little, T. D., Wanner, B., Wearing, A. J., & Euronet (1996). Adolescent's well-being and perceived control across fourteen sociocultural contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 785-795.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Gruehn, S. (1995). Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 531-553.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: weiblich - männlich*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hannah, J. S. & Kahn, S. E. (1989). The relationship of socioeconomic status and gender to occupational choices of grade 12 students. *Journal of Vocational Behaviour*, 34, 161-178.
- Hannover, B. (1995). Self-serving biases and self-satisfaction in east versus west german students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 176-185.
- Hannover, B. (1998). The development of self-concept and interests. In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings on the Seeon conference on interest and gender* (pp. 105-125). Kiel: IPN.
- Harazd, B. & Schürer, S. (2006). Veränderung der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In A. Schrönder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung* (S. 208-222). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hartmann, P. & Trautner, H. M. (2009). Die Bedeutung des Pubertätsstatus und des Entwicklungstempos für die Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 4, 63-78.
- Hascher, T. (Hrsg.). (2004). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung 10. Bern: Haupt Verlag.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckmann, J., Stixrud, J., & Urzuak, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labourmarket outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, 24, 411-482.
- Heinz, W. R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Heller, J. (2008). *Einfluss der Geschlechtsrollenorientierung auf Wohlbefinden, depressive Symptome und Hilfesuchverhalten die jungen Männern- Ergebnisse einer reprä-*

- sentativen Befragung*. Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades der Medizin an der Medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München. Zugriff am 04.04.2010. Verfügbar unter http://edoc.ub.uni-muenchen.de/9262/1/Heller_Julia.pdf
- Helmke, A. (1983). *Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Helmke, A. (1989). Mediating processes between children's self-concept of ability and mathematical achievement: A longitudinal study. In H. Mandl, E. de Corte, N. Bennet, & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning and instruction* (pp. 537-549). Oxford: Pergamon.
- Helmke, A. (1992a). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1992b). Determinanten der Schulleistung: Forschungsstand und Forschungsdefizite. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik* (S. 595-602). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77-86.
- Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen – Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 59-76). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeits-selbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A. (2002). Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 261-277.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verl. Buchh.
- Helmke, A. & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Pädagogische Psychologie, Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3, S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 567-579.
- Hempel, M. (2000). Zukunftsvorstellungen von Kindern. In A. Kaiser & C. Röhner (Hrsg.), *Kinder im 21. Jahrhundert*. Köln: Lit-Verlag.
- Hertel, S., Jude, N. & Neumann, J. (2010). Leseförderung im Elternhaus. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255-276). Münster: Waxmann.
- Herwartz-Emden, L. (2007). *Neues aus alten Schulen – empirische Studien an Mädchenschulen*. Opladen: Barbara Budrich.

- Hofer, M. (2004). Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Psychologie*, 18, 79-92.
- Hofer, M., Reinders, H. & Fries, S. (2010). Wie sich Werte ändern. Ein zieltheoretischer Vorschlag zur Erklärung individuellen und gesellschaftlichen Wertewandels. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 26-38.
- Hoffmann-Lange, U., Gille, M., Ott, S. & Schneider, H. (1993). *Angleichung oder Stabilisierung geschlechtsspezifischer Muster?* München: DJI.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalitie and work environments*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Holtappels, H. G. (2003a). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*. München: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2003b). Soziales Schulklima aus Schülersicht – Wohlbefinden im sozialen Kontext der Schule. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 173-196). Opladen: Leske und Budrich.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.). (2007). *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Studien zur ganztägigen Bildung, Bd. 1*. Weinheim: Juventa.
- Hoppe-Graff, S. & Keller, M. (1988). Einheitlichkeit und Vielfalt in der Entwicklung des Freundschaftskonzeptes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20, 195-213.
- Horstkemper, M. (1987). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen*. Weinheim: Juventa.
- Horstkemper, M. (2011). Jungenförderung als Rolle rückwärts in der Unterrichtsentwicklung? *Pädagogik*, 3, 32-38.
- Hox, J. (2002). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. London: LEA.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hurrelmann, K. (2010). Eine Generation unter Druck. *Change. Das Magazin der Bertelsmann Stiftung*, 4, 28.
- Hurrelmann, K. & Mansel, J. (1998). Gesundheitliche Folgen wachsender schulischer Leistungserwartungen. Ein Vergleich von identisch angelegten repräsentativen Schülerbefragungen im Jahre 1986 und 1996. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 18, 168-182.
- Hurrelmann, K., Linssen, R., Albert, M. & Quellenberg, H. (2002). Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robusten Materialismus* (S. 31-51). Frankfurt/Main: Fischer.

- Ingenkamp, K. (Hrsg.). (1995). *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Irmer von, J. & Seiffge-Krenke, I. (2008). Der Einfluss des Familienklimas und der Bindungsrepräsentation auf den Auszug aus dem Elternhaus. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 69-78.
- Jerusalem, M. (1983). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Eine Längsschnittstudie*. Berlin: Freie Universität.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule*, Bd. 3 (S. 253-278). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1989). Anxiety and self-concept as antecedents of stress and coping: A longitudinal study with german and turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 10, 785-792.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 115-130). Stuttgart: Enke.
- Jimenez, N. (2006). „Traumberufe“ von bayrischen Kindern im Grundschulalter. Eine empirische Analyse nach dem Ansatz von Linda S. Gottfredson. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R. Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, C. & Eder, F. (2003). *Explorix – Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung*. Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (1992). *Jugend 92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (2000). *Jugend 2000, Bd. 1*. Opladen: Leske und Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (2002). *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robusten Materialismus*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (2010). *Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt/Main: Fischer. Zugriff am 05.03.2011. Verfügbar unter http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/
- Julian, M. W. (2001). The consequences of ignoring multilevel data structures in nonhierarchical covariance modeling. *Structural Equation Modeling*, 8, 325-352.
- Jülisch, B.-R. & Sydow, H. (1996). *Entwicklung subjektiver Lebenstheorien*. Zwischenbericht 2. Humboldt- Universität zu Berlin, Institut für Psychologie.
- Jünger, W. (1988). *Schulunlust. Messung - Genese - Intervention*. Frankfurt/Main: Lang.

- Kahl, N. T., Buchmann, M. & Witte, E. H. (1977). Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9, 277-285.
- Kalin, R. & Tilby, P. (1978). Development and validation of sex-role ideology scale. *Psychological Reports*, 42, 731-738.
- Kell, A. (2006). Berufswahl. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1: Aggression bis Interdisziplinarität*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kessels, U. (2007). Identifikation mit naturwissenschaftlichen Fächern: Ein Vergleich von Schülerinnen einer monoedukativen und einer koedukativen Schule. In L. Herwartz-Emden (Hrsg.), *Neues aus alten Schulen – empirische Studien an Mädchenschulen* (S. 161-180). Opladen: Barbara Budrich.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876-903.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. J. (Hrsg.).(2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsforschung. Bd. 1*. Bonn: Verlag.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 333-359). Opladen: Leske und Budrich.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kolip, P. (1993). *Freundschaften im Jugendalter. Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung*. Weinheim: Juventa.
- Köller, O. (1996). Zur mehrbenenanalytischen Modellierung von individuellen Lernerträgen. In K.-P. Treumann, G. Neubauer, R. Möller & J. Abel (Hrsg.), *Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung* (S. 181-196). Münster: Waxmann.
- Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. (2003). Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 458-486). Hamburg: Rowohlt.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. & Möller, J. (2001). Selbstbezogene Fähigkeitskognitionen im Kontext Schule: die Rolle unterschiedlicher Referenzrahmen. In R. K. Silbereisen & M. Reitzle

- (Hrsg.), *Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000* (S. 380-390). Lengerich: Pabst.
- Köller, O., Klemmert, H., Möller, J. & Baumert, J. (1999). Leistungsbeurteilungen und Fähigkeitsselbstkonzepte: Eine längsschnittliche Überprüfung des Internal/External Frame of Reference Modells. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 128-134.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 27-39.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Überprüfung der Erreichung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für Deutsch und die erste Fremdsprache in der neunten Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.
- König, J. (2006). *Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus? Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzepts und der Attribuierung bei Schülerinnen und Schülern der Klasse 7 und 8*. Duisburg: WiKu-Verlag.
- König, J. (2007a). Kontextuelle Bedingungen von Zusammenhalt und Konkurrenz bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 532-548.
- König, J. (2007b). *Welche Merkmale sollte eine "gute" Lehrkraft haben? Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der 10. Jahrgangsstufe*. Zugriff am 21.02.2011. Verfügbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de>
- König, J. (2008). Pädagogisches Engagement und Durchsetzungsvermögen. Die Lehrkraft im Urteil von Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merkens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*, 7. Ausgabe 2007 (S. 121-142). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, J. (2009). Klassenklima und schulbezogene Hilflosigkeit in den Jahrgangsstufen 8 und 9. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 41-52.
- König, J. (2010). Schulkarriere – erfolgreich oder schwierig? Einzelfallanalysen zum Umgang mit Schule als Entwicklungsaufgabe. In A. Ittel, H. Merkens, L. Stecher & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung 2008/2009*, 8./9. Ausgabe 2008/2009 (S. 157-186). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, J. (im Druck). Entwicklungsressourcen der Misserfolgsattributionen von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2009). AIDA: Adaptation in der Adoleszenz. Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Design und erste Ergebnisse der Berliner Längsschnittstudie von Klasse 7 bis 9. *Journal for Educational Research Online*, 1, 62-85.
- Kracke, B. (1993). *Pubertät und Problemverhalten bei Jungen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kracke, B. & Noack, P. (2005). Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen. In Schuster, B. H., Kuhn, H.-P. & Uhlendorff, H. (Hrsg.), *Entwicklung in sozialen Beziehungen* (S. 169- 193). Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Krappmann, L. & Oswald, H. (1988). Freunde, Gleichaltrigengruppen, Geflechte - Die soziale Welt der Kinder im Grundschulalter. In Fölling-Albers, M. (Hrsg.), *Veränderte Kindheit*. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Kriszio, M. (2001). Frauen im Studium. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 293-304). Opladen: Leske und Budrich.
- Krohne, J. & Tillmann, K.-J. (2006). Förderung statt Selektion. Zur Wirksamkeit des Sitzenbleibens. *Schul-Management*, 37, 8-10.
- Kultusministerkonferenz (2010). *Förderstrategien für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Landesamt Berlin (2000). *Bildung für Berlin. Blickpunkt Schule*. Referat Statistik und Lehrstellenplan.
- Landesamt Berlin (2001). *Bildung für Berlin. Blickpunkt Schule*. Referat Statistik und Lehrstellenplan.
- Landesamt Berlin (2002). *Bildung für Berlin. Blickpunkt Schule*. Referat Statistik und Lehrstellenplan.
- Lange, B., Kuffner, H. & Schwarzer, R. (1983). *Schulangst und Schulverdrossenheit*. Opladen: Westdeutsche Verlagsgesellschaft.
- Langfeldt, H.-P. & Fingerhut, W. (1984). Empirische Ansätze zur Aufklärung des Konstrukts „Schulleistung“. In K. Heller (Hrsg.), *Leistungsdiagnostik in der Schule* (S. 40-45). Bern: Huber.
- Langness, A., Leven, I. & Hurrelmann, K. (2006). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend 2006. 15. Shell-Studie. Eine pragmatische Generation unter Druck* (S. 49-102). Frankfurt/Main: Fischer.
- Lazarus, R. L. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lehmann, R. H. & Neumann, A. (2002). Zum Verhältnis von lerngruppenspezifischen Anforderungen, Schulfreude und mathematischer Fachleistung in der Sekundarstufe I. In Merkens, H. & Zinnecker, J. (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (2. Aufl., S. 222-240). Opladen: Leske und Budrich.
- Lehmann, R., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg. Zugriff am 21.01.2009. Verfügbar unter www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/lau/
- Leschinsky, A. & Cortina, K. S. (2003). Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 20-51). Hamburg: Rowohlt.

- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58, 103-117.
- Marsh, H. W. (1994). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35, 705-738.
- Meixner, J. (1996). Traumberuf oder Alptraum Beruf? Von den kindlichen Identifikationsmustern zur Berufswahl Jugendlicher und junger Erwachsener. In K. Schober & M. Gaworek (Hrsg.), *Berufswahl: sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle* (S. 37-46). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Merkens, H., Boehnke, K., Butz, P., Claßen, G., Hefler, G. & Wenzke, G. (1995). *Schuljugendliche in Ost und West im Jahre 1995. Arbeitsbericht Nr. V*. Berlin: Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik.
- Metz-Göckel, S., Müller, U. & Nickel, H. M. (1992). Geteilte Welten. Geschlechterverhältnis und Geschlechterpolarisierung in West und Ost. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend 92 - Jugendwerk der Deutschen Shell* (S. 335-352). Opladen: Leske und Budrich.
- Meyer, W.-U. (1972). *Überlegungen zur Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung von Selbstkonzepten der Begabung*. Ruhr-Universität Bochum.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
- Millstein, S. G. & Litt, I. F. (1990). Adolescent health. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 431-456). Cambridge: Harvard University Press.
- Möbius, P. J. (1908). *Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes* (9. Aufl.). Halle: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Möller, J. & Jerusalem, M. (1997). Attributionsforschung in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 11, 151-166.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55, 19-27.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muthén, L. & Asparouhov, T. (2002). Using Mplus Monte Carlo simulations in practice: A note on non-normal missing data in latent variable models. *Mplus Web Notes*, 2, 2. Zugriff am 13.06.2008. Verfügbar unter www.statmodel.com/download/webnotes/mc2.pdf

- Muthén B & Muthén L. (2008). *Mplus user's guide*. Muthen & Muthen: Los Angeles, CA.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (1998-2006). *Mplus (Version 4.2)* [Computer software]. Los Angeles, CA.
- Nickel, H. M. (1990): Frauenarbeit im Beruf und in der Familie. Geschlechterpolarisierung in der DDR. In *Frauen zwischen Ost und West. Offene Frauenhochschule. Dokumentation* (S. 26-40). Kassel.
- Nissen, U., Keddi, B. & Pfeil, P. (2003). *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Empirische Befunde und theoretische Erklärungsansätze*. Opladen: Leske und Budrich.
- Nitzko, S. & Seiffge-Krenke, I. (2009). Wohlbefindensforschung im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17, 69-81.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthen, B. O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14, 535-569.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Bildungsforschung. Bd. 27*. Bonn: BMBF.
- Oerter, R. (1998). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (4. Aufl., S. 84-120). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Oesterreich, D. (2003). Gleichstellung von Frauen aus der Sicht ost- und westdeutscher Jugendlicher. Ergebnisse aus dem Civic-Education-Projekt der IEA. *Politik und Zeitgeschichte*, 15, 26-31.
- Oettingen, G. & Little, T. D. (1994). „Adäquate Selbsteinschätzung“ als Erziehungsziel: Die Selbstwirksamkeitsurteile Ostberliner Schulkinder. In Trommsdorff, G. (Hrsg.), *Psychologische Aspekte des soziopolitischen Wandels in Ostdeutschland*. Berlin: De Gruyter.
- Oettingen, G., Lindenberger, U. & Baltes, P. B. (1992). Sind die schulleistungsbezogenen Überzeugungen Ostberliner Kinder entwicklungshemmend? *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 299-324.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2003). *Learners for Life. Students Approaches to Learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2007). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world (Vol. 1 Analysis)*. Paris: OECD.

- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2009). *Equally Prepared for Life? How 15-Year-Old Boys and Girls perform in School*. Paris: OECD.
- Ostrop, G. (2005). *Realschulempfehlung – was nun? Schülerinnen und Schüler mit Realschulempfehlung und Abiturziel an Gymnasien und Realschulen*. Dissertation, FU Berlin. Zugriff am 21.02.2011. Verfügbar unter <http://www.diss.fu-berlin.de/2006/52>
- Oswald, H. (Hrsg.). (1998). Sozialisation und Entwicklung in den neuen Bundesländern. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2. Beiheft.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt/Main: Lang.
- Pekrun, R. (1985a). Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 13, 220-248.
- Pekrun, R. (1985b). Schulklima. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht* (S. 524-547). Düsseldorf: Schwann.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1991). Schulleistung, Entwicklungsumwelten und Prüfungsangst. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 164-180). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Pekrun, R. (1993). Entwicklung schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungstheoretischer Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 87-98.
- Pekrun, R. (2001). Familie, Schule und Entwicklung. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektive der Familienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 33-56). Stuttgart: Enke.
- Pekrun, R. & Schiefele, U. (1997). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Petillon, H. (1987). *Der Schüler*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pfeifer, A. & Schmidt, P. (1987). *LISREL: Die Analyse komplexer Strukturgleichungsmodelle*. Stuttgart: Fischer.
- Piaget, J. (1932, 1986). *Das moralische Urteil beim Kinde*. München: dtv Klett-Cotta.
- Pohl, B. & Beekmann, A. (2005). *Deutsche Schulen – gut oder ausreichend? Ergebnisse der repräsentativen Lehrer-Befragung durch FORSA*. Hamburg.
- Pottebaum, S. M., Keith, T. Z., & Ehly, S. W. (1986). Is there a causal relation between self-concept and academic achievement? *Journal of Educational Research*, 79, 140-144.

- Pölsler, G. & Paier, D. (2003). *Determinanten der Berufsorientierung von Mädchen. Eine empirische Analyse in steirischen Schulen*. Graz: ZBW.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J., & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.). (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.). (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich..* Münster: Waxmann.
- Projektgruppe Belastung (1998). *Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs*. Weinheim: Beltz.
- Projektgruppe Tudrop (1984). *Heroinabhängigkeit unbetreuter Jugendlicher*. Weinheim: Beltz.
- Pusch, L. F. (1999). *Die Frau ist nicht der Rede wert*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rabe-Kleberg, U. (1999). Wie aus Berufen für Frauen Frauenberufe werden. Ein Beitrag zur Transformation des Geschlechterverhältnisses. In Nickel, H. M., Völker S. & Hüning, H. (Hrsg.), *Transformation. Unternehmensreorganisation. Geschlechterforschung* (S. 93- 107). Opladen: Leske und Budrich.
- Rademacher, S. (2009). *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ratschinski, G. (2000). Selbstkonzept und berufliche Ambitionen und Orientierungen. Individuelle und differentielle Entwicklungen und Kompromissbildungen. In G. A. Straka, R. Bader & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik- Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999* (S. 77-86). Opladen: Leske und Budrich.
- Ratschinski, G. (2002). *Ansätze einer theoriegeleiteten Berufsorientierung und Berufsberatung als Beitrag zur Berufsbildung für benachteiligte Jugendliche*. Zugriff am xx.01.2002. Verfügbar unter: www.erz.uni-hannover.de/ifbp/sozpaed/ratsch2.doc+For-schungsberichte
- Ratschinski, G. (2004). *Berufseinschätzungen von 556 Schülerinnen und Schülern*. Unveröffentlichte Liste der Kennwerte. Hannover: Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover.
- Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl*. Münster: Waxmann.
- Raudenbush, S., Bryk, A., Cheong, Y. F., Congdon, R., & du Toit, M. (2004). *HLM 6: Hierarchical linear & nonlinear modeling*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Ravens-Sieberer, U., Thomas, C. & Erhart, M. (2003). Körperliche, psychische und soziale Gesundheit von Jugendlichen. In K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U.

- Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 19-98). Weinheim: Juventa.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt*, 5, 871–878.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2006). Motivationsdiagnostik. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Enstrup, B. (1977). Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9, 609-621.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag: psychologische Grundlagen und praktische Durchführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F., Schmalt & Wasser, I. (1978). Ein Lehrerunterschied, der etwas ausmacht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10, 3-7.
- Roeder, P. M. & Gruehn, S. (1997). Geschlecht und Kurswahlverhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 877-894.
- Rolff, H.-G. (1973). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rolff, H.-G., Bauer, K.O., Klemm, K. & Pfeifer, H. (Hrsg.) (1998). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 10*. München: Juventa.
- Rosenberg, M. J. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press: Princeton.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept for middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 107-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rost, J. (1996). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Rost, J. & Georg, W. (1991). Alternative Skalierungsmöglichkeiten zur klassischen Testtheorie am Beispiel der Skala „Jugendzentrismus“. *ZA-information*, 28, 52-74.
- Rost, D. H. & Schermer, F. J. (1997). *Differentielles Leistungsangstinventar (DAI). Handbuch*. Frankfurt/Main: Swets Test Services.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Bd.2*. Hannover: Schroedel.
- Ruble, D. N., Martin, C., & Berenbaum, S. (2006). Gender development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3 Personality and social development* (6thed.). New York: Wiley.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1980). *Fünftehtausend Stunden*. Weinheim: Beltz.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

- Saldern, M. v. (1987). *Sozialklima von Schulklassen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Saldern, M. v. & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima*. Weinheim: Beltz.
- Sandmeier Rupena, A. (2009). Psychische Gesundheit im Lebenslauf. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie* (S. 429-448). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sarason, I. G. (1960). Empirical problems and theoretical findings in the use of anxiety scales. *Psychological Bulletin*, 57, 403-415.
- Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., & Waite, R. R. (1958). A test anxiety scale for children. *Child Development*, 29, 105-113.
- Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., Waite, R. R. & Ruebush, B. K. (1971). *Angst bei Schulkindern*. Stuttgart: Klett.
- Satow, L. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung, Besorgtheit und Schulleistung. Eine Längsschnittuntersuchung in Sekundarstufe I. *Empirische Pädagogik*, 14, 131-150.
- Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schlerfolg vorhersehbar? Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg*. Göttingen: Hogrefe.
- Schafer, J. L. (1999). NORM: Multiple imputation of incomplete data under a normal model [Computer Software]. retrieved May 05, 2008, from <http://methodology.psu.edu>
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Schneider, W. (2004). Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA* (S. 197-242). VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Schell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts. Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 9-18.
- Schmidt-Denter, U. & Sprangler, G. (2005). Entwicklung von Beziehungen und Bindungen. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 425-523). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, C. & Weishaupt, H. (2004). *Dokumentation der Längsschnittforschung im Bildungsbereich. CD-Rom. Gesis- Dokumentation*. Bonn: BMBF.
- Schmitt-Rodermund, E. & Christmas-Best, V. E. (1999). Kranführer oder Krankenschwester - Berufliche Vorstellungen Jugendlicher aus Ost und West. In R. Silberei-

- sen & J. Zinnecker (Hrsg.), *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 169-186). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schmude, C. (2002). *Ängste von Kindern im Grundschulalter*. Zugriff am 18.01.2009. Verfügbar unter http://www.praxisgrundschule.de/unterricht/downloads_artikel_unterricht.php
- Schmude, C. (2011). *Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter: längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen*. Habilitationsschrift, Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 05.03.2011. Verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/browsing/habilitationen/>
- Schnabel, K. (1998). *Prüfungsangst und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Schnabel, K. & Schwippert, K. (2000). Einflüsse sozialer und ethnischer Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe und den Beruf. In Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1* (S. 261-300). Opladen: Leske und Budrich.
- Schneewind, K. A. (1999). *Familienpsychologie* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K. A. (2002). Freiheit in Grenzen - Wege zu einer wachstumorientierten Erziehung. In H. G. Krüsselberg & H. Reichmann (Hrsg.), *Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft* (S. 213-262). Graftschaff: Vektor-Verlag.
- Schneewind, K. A. (2008). Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 117-145). Weinheim: Beltz.
- Schneewind, K. A., Walper, S. & Graf, J. (2000). Sozialisation in der Familie als Quelle interindividueller Unterschiede. In M. Armelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (S. 249-343). Göttingen: Hogrefe.
- Schunk, D. H. & Schwartz, C. W. (1993). Goal and progress feedback: effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Schurt, V., Warburg, W. & Roth, S. (2007). Mädchen und Beruf. Berufswünsche, Traumberufe, Heiratsabsicht und Kinderwunsch. In L. Hervartz-Emden (Hrsg.), *Neues aus alten Schulen - empirische Studien in Mädchenschulen* (S. 257-284). Opladen: Barbara Budrich.
- Schwanzer, A. (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Humboldt Universität zu Berlin.
- Schwartz, S. M. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwarzer, R. (1984). Worry and emotionality as separate components in test anxiety. *International Review of Applied Psychology*, 33, 205-219.

- Schwarzer, R. & Lange, B. (1983). Test anxiety and development from grade 5 to grade 10: A structural equation approach. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 2, pp. 147-157). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin. Zugriff am 25.02.2011. Verfügbar unter http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf
- Seiffge-Krenke, I. (1989). Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie*, 10, 201-210.
- Seiffge-Krenke, I. (1998). *Adolescents Health. A developmental perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.
- Seiffge-Krenke, I. (2006). *Nach PISA: Die Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlichen im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seipp, B. (1990). *Angst und Leistung in Schule und Hochschule*. Frankfurt/Main: Lang.
- Seipp, B. (1995). Schools in transition - The adaptation of east german pupils to a new school system. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 8, 215-226.
- Seligman, M. (1986). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Senatsverwaltung Berlin (2009). *Gender Datenreport Berlin*. Zugriff am 25.02.2011. Verfügbar unter <http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/gender/homegender.htm>
- Senatsverwaltung Berlin (2010). *Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz-SchulG)*. Zugriff am 15.03.2011. Verfügbar unter <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf>
- Senkbeil, M., Drechsel, B., Rolff, H.-G., Bonsen, M., Zimmer, K., Lehmann, R. H. & Neumann, A. (2004). Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. H. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 296-314). Münster: Waxmann.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancies mechanism in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 368-398.
- Sijtsma, K. & van der Ark, L.A. (2003). Investigation and treatment of missing item scores in test and questionnaire data. *Multivariate Behavioral Research*, 38, 505-528.
- Silbereisen, R. K., Schwarz, B., Kracke, B. & Nowack, M. (1992). Körperliches Entwicklungstempo und jugendtypische Übergänge. In *Jugendwerk der deutschen Shell*

- (Hrsg.), *Jugend 1992. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland* (S. 171-196). Opladen: Leske und Budrich.
- Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R., Rost, D. H., Stelzl, I. & Peipert, D. (2005). Leistungs-ängstlichkeit: Facetten, Fächer, Fachfacetten? Zur Trennbarkeit nach Angstfacette und Inhaltsbereich. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 225-236.
- Stahlberg, D. & Sczesny, S. (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. *Psychologische Rundschau*, 3, 131-140.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Kooperation und Kommunikation. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 299-322). Opladen: Leske und Budrich.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2002). Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 28-48.
- Statistisches Bundesamt (1992). *Klassifizierung der Berufe - Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbezeichnungen (KldB 92)*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Stecher, L. (2000). Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend - welche Rolle spielt die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Berlin: Luchterhand.
- Stipek, D. J. & Galinski, J. H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83, 361-371.
- Sydow, H., Wagner, C., Jülisch, B. R., & Kauf, H. (1999). Future control and subjective well-being of students in East- and West-Berlin. In R. K. Silbereisen & A. von Eye (Eds.), *Growing up in times of social change* (pp. 107-130). Berlin: Walter de Gruyter.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 580-597.
- Tent, L. (2006). Zensuren. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 873-880). Weinheim: Beltz.
- Thiel, O. (2005). *Modellierung der Bildungsgangempfehlung in Berlin*. Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2005, Online-Ressource. Zugriff am 25.02.2011. Verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/thiel-oliver-2005-12-16/PDF/thiel.pdf>
- Thiel, O. & Valtin, R. (2002). Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. Oder: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In R. Valtin et al. (Hrsg.), *Was ist ein gutes Zeugnis?* (S. 67-76). Weinheim: Juventa.
- Turner, F. & Tewes, U. (2000). *KAT II. Kinder-Angst-Test II*. Göttingen: Hogrefe.

- Tiedemann, J. & Faber, G. (1995). Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27, 61-71. Göttingen: Hogrefe.
- Tillmann, K.-J. & Vollstädt, W. (1999). Funktionen der Leistungsbewertung. Eine Bestandsaufnahme. In S.-I. Beutel & W. Vollstädt (Hrsg.), *Leistung ermitteln und bewerten* (S. 27-38). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Tillmann, K.-J. & Meyer, U. (2001). Schule, Freunde und Familie - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 486-509). Opladen: Leske und Budrich.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B. & Holtappels, H. G. (1999). *Schülergewalt als Schulproblem*. Weinheim: Juventa.
- Trautner, H. M. (2008). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 625-651). Weinheim: Beltz PVU.
- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert*. Münster: Waxmann.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 334-349.
- Trudewind, C. (1975). *Häusliche Umwelt und Motiventwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Trudewind, C. & Windel, A. (1991). Elterliche Einflussnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung. Schulleistungsentwicklung und ihre motivationale Vermittlung. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Tucker, L. R. & Lewis, C. A. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analyses. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- Tupaika, J. (2003). *Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ulich, K. (1983). *Schüler und Lehrer im Schulalltag*. Weinheim: Beltz
- Valtin, R. unter Mitarbeit von E. Flitner und S. Walper (1991). *Mit den Augen der Kinder: Freundschaft, Geheimnisse, Streiten, Lügen und Strafen*. Reinbek: Rowohlt.
- Valtin, R. (2001). "Ein gelehrtes Weib ist eine Entartung der Natur". Diskurse zum Ausschluss der Frauen aus der Wissenschaft. *Pädagogische Rundschau*, 4, 411-426.
- Valtin, R. (2006). Soziale Unterstützung contra Selbstverwirklichung. Freundschaftskonzepte von Jugendlichen und Erwachsenen im Ost/West-Vergleich. In L.-M. Alisch & J.W.L. Wagner (Hrsg.), *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde* (S. 137-155). Weinheim: Juventa.
- Valtin, R. & Rosenfeld, H. (1997). Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung - Ein Vergleich Ost- und Westberliner Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37. Beiheft, 293-304.

- Valtin, R. & Rosenfeld, H. (2001). Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im Ost/West-Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 837-845.
- Valtin, R. & Sasse, A. (2011). Ich bin gern ein Mädchen. Ich bin gern ein Junge. Selbstbilder von Kindern in der Grundschule. *Deutsch Differenziert*, 1, 14-16.
- Valtin, R. & Wagner, C. (2004a). Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 52-68.
- Valtin, R. & Wagner, C. (2004b). Geschlechterrollenorientierungen und ihre Beziehungen zu Maßen der Ich-Stärke bei Jugendlichen aus Ost- und West-Berlin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 103-120.
- Valtin, R. zusammen mit Schmude C., Rosenfeld, H., Darge, K., Ostrop, G., Thiel, O., Wagener, M. & Wagner, C. (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim: Juventa.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos, E. M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walter (Hrsg.), *IGLU Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2002). *Selbstkonzepte und Schulleistungen von Ost- und West-Berliner GrundschülerInnen der 4. - 6. Klassenstufe. Bericht zum Forschungsprojekt SABA: Schulische Adaptation und Bildungsaspiration*. Humboldt Universität zu Berlin.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2003). Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 27-36.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2004a). Ihr müsst euch keine Sorgen machen - es geht uns gut! Gemeinsamkeiten und Unterschiede im subjektiven Wohlbefinden von West- und Ost-Berliner Schülerinnen der siebten bis neunten Klasse. In T. Hascher (Hrsg.), *Wohlbefinden in der Schule* (S. 251-271). Bern: Haupt Verlag.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2004b). Determinants of self-esteem in young adolescents. Paper presented at the SELF research conference. Zugriff am 25.02.2011. Verfügbar unter http://www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Wagner_Valtin.pdf
- Wagner, M. (Hrsg.). (2007). *Schulabsentismus. Soziologische Analysen und Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim: Juventa.
- Walberg, H. (1990). A theory of educational productivity: Fundamental substance and method. In P. Vedder (Ed.), *Fundamental studies in educational research* (pp. 214-229). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Walper, S. (2005). Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 170-191.

- Walper, S. (2008). Sozialisation in Armut. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 204-214). Weinheim: Beltz.
- Walper, S. (2009). Links of perceived economic deprivation to adolescents' well-being six years later. *Zeitschrift für Familienforschung*, 21, 107-127.
- Walper, S. & Schröder, R. (2002). Kinder und Zukunft. In LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.), *Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer*. Opladen: Leske und Budrich.
- Warburg, W. & Schurt, V. (2007). Entlastet der Besuch einer Mädchenschule von geschlechtstypisierten Selbstbeschreibungen? In L. Herwartz-Emden (Hrsg.), *Neues aus alten Schulen – empirische Studien an Mädchenschulen* (S. 205-230). Opladen: Barbara Budrich.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response models. *Psychometrika*, 54, 427-450.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61-94). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weishaupt, H. & Zedler, P. (1994). Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In H.-G. Rolff, u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 8* (S. 395-429). München: Weinheim.
- Weiß, M. & Steinert, B. (2001). Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung - Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 427-454). Opladen: Leske und Budrich.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974). *Angstfragebogen für Schüler*. Braunschweig.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wild, E. (2001). Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 481-497.
- Williams, J. E. & Best, D. L. (1990). *Measuring Sex Stereotypes: A multinational Study*. Newbury Park, CA: Sage.

- De Wolff, M. S. & Ijzendororn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Wu, M. L. (1997). *The developement and application of a fit test for use with generalised item response model*. Unpublished Master's Dissertation, University of Melbourne, Australia. Melbourne: University of Melbourne.
- Wu, M. L., Adams, R. J., & Wilson, M. R. (1997). *ConQuest: Multi-aspect test software* [computer program]. Camberwell, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Wüstner, K. (2007). Berufsorientierung von Mädchen. In L. Hervartz-Emden (Hrsg.), *Neues aus alten Schulen - empirische Studien in Mädchenschulen* (S. 248-255). Opladen: Barbara Budrich.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Zimmermann, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

